

**Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg**

**Zwei-Fächer-Bachelor:
Sonderpädagogik/Philosophie**

BACHELORARBEIT

Titel:

**Die Wirkung von Gewaltpräventionsprogrammen auf die Wahrnehmung
von Schülerinnen und Schüler**

**- Eine empirische Untersuchung des Programms „Faustlos“ an einer Schule
mit dem Förderschwerpunkt Lernen -**

vorgelegt von:

Ines Tiltack

Betreuender Gutachter:

Dr. Menno Baumann

Zweiter Gutachter:

Prof. Dr. Manfred Wittrock

Oldenburg, 16.09.2010

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	3
2.	Gewalt und Gewaltverständnis	5
2.1.	Definition.....	5
2.2.	Formen	5
2.3.	Häufigkeit.....	7
3.	Theoretische Erklärungsmodelle für Gewalt	7
3.1.	Lerntheorie.....	8
3.2.	Frustrationstheorie	10
3.3.	„Circle of violence“-Theorie	11
4.	Ursachen für Gewalt.....	12
4.1.	Familie	13
4.2.	Persönlichkeit.....	15
4.3.	Peer-group	16
4.4.	Schule.....	17
4.5.	Medien	18
5.	Merkmale von Tätern und Opfern	19
5.1.	Persönlichkeit des Täters	19
5.2.	Persönlichkeit des Opfers	20
5.3.	Geschlecht, Alter, Schulform und weitere Merkmale	21
6.	Allgemeine Gewaltprävention und Intervention in der Schule	23
6.1.	Definition Gewaltprävention/Gewaltintervention	24
6.2.	Formen der Gewaltprävention	24
6.3.	Prävention auf verschiedenen Handlungsebenen	25
6.4.	Prävention durch Schulsozialarbeit	29
7.	Spezielle Gewaltprävention am Beispiel von „Faustlos“ an der Förderschule Emden	30
7.1.	Allgemeine Informationen zur Schule	30
7.2.	Das „Faustlos-Curriculum“	31
7.3.	Überlegungen zum Leitfadeninterview	36
7.4.	Auswertung des Leitfadeninterviews	43
8.	Fazit	54
9.	Quellenverzeichnis	56
10.	Anhang.....	63

1. Einleitung

Gewalt an Schulen ist ein ständiges Problemthema. Fast täglich wird in den Medien über neue Vorfälle berichtet. Das Gefühl entsteht, Gewalt an Schulen würde immer stärker zunehmen. Dabei geht es nicht nur um die Zahl der Taten, sondern auch um deren Qualität (vgl. Focus Schule Online 2010). Selbst Lehrer¹ sind inzwischen Opfer von Bedrohung und körperlichen Attacken. Noch nicht eingerechnet in die Vielzahl der körperlichen Gewalttätigkeiten ist die besorgniserregende Zunahme psychischer Gewalt: Beleidigungen übelster Art, Mobbing, Bedrohung und das Bloßstellen und Herabsetzen anderer über Handy und Internet gehören mit zum Schulalltag.

Bei der Frage nach den Ursachen stößt man häufig auf Vernachlässigung im Kindesalter und zerrüttete Familienverhältnisse. Auswirkungen davon werden oftmals in die Schule getragen. Dadurch werden Schulharmonie und Unterricht erheblich belastet. Was lässt sich dagegen unternehmen? Eine Möglichkeit, Gewalt zu vermeiden oder zumindest zu vermindern, ist in sogenannten Präventionsprogrammen zu sehen. Viele sind ausgerichtet vornehmlich auf Kinder im Kindergartenalter und auf Grundschüler. Dahinter steht die Vorstellung, dass man mit Maßnahmen gegen die Gewalt so früh wie möglich anfangen muss, um überhaupt Erfolge zu verzeichnen. Im späteren Lebensalter sind aggressive, gewalttätige Verhaltensweisen möglicherweise schon derart verfestigt, dass „Behandlungserfolge“ nicht in dem gewünschten Umfang zu erzielen sind.

Ein Gewaltpräventionsprogramm ist „Faustlos“. Es findet Anwendung an der Emdener Förderschule, meiner „Praktikumsschule“. Hier wird es seit fünf Jahren mit Fünftklässlern durchgeführt. Es ist Bestandteil der Schulsozialarbeit und jeder Schüler soll „Faustlos“ nach Möglichkeit durchlaufen.

Welche Wirkung haben solche Gewaltpräventionsprogramme auf die Wahrnehmung von Schülern? Sind die Schüler, die an „Faustlos“ teilgenommen haben, weniger gewaltbereit als die Schüler, die das Programm nicht absolviert haben? Das soll am Beispiel der Förderschule Emden überprüft werden.

Grundlage für die Untersuchung ist ein Leitfadeninterview mit zehn Schülern der Emdener Förderschule. Ihnen wurden jeweils elf Fragen gestellt, in denen es um ihre Reaktionen auf alltägliche Gewalt in der Schule geht. Fünf Schüler haben an „Faustlos“ teilgenommen, die anderen fünf aus unterschiedlichen Gründen nicht. Die

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit nur die männliche Form verwendet.

Antworten wurden fünf Kategorien zugeordnet, die gewaltfreies und gewalttätiges Handeln abdecken.

Zur Erforschung des „Faustlos-Programms“ liegen mehrere Veröffentlichungen vor. Hervorzuheben ist hier die Monografie von Manfred Cierpka (vgl. Cierpka 2009) über „Faustlos“, das auf dem amerikanischen Basis-Programm „Second Step“ aufbaut (vgl. Beland 1988). Er hat es ins Deutsche übersetzt, weiterentwickelt und optimiert. Genannt werden muss hier auch der Beitrag von Andreas Schick (vgl. Schick 2004), Mitarbeiter von Cierpka, der die Effektivität von „Faustlos“ untersucht hat und seinen Nutzen herausgestellt. Auch eine unabhängige Forschergruppe (vgl. Bowi et al. 2008) kam 2008 zu dem Resultat, dass „Faustlos“ aggressivem Verhalten bei Kindern vorbeugt und es vermindern kann.

Deutliche Kritik an den Forschungsergebnissen der Vorgenannten ist bei Bärbel Schöne (vgl. Schöne in: Dörr/Göppel 2003), Kooperationspartnerin der „Faustlos-Forschungsgruppe“, zu finden.

Zur Gewalt an Schulen hat Wilfried Schubarth ein viel beachtetes Grundlagenwerk vorgelegt (vgl. Schubarth 2010).

Zur Beantwortung der Fragestellung wird wie folgt vorgegangen: In einem ersten Schritt werden zunächst Gewalt und Gewaltverständnis definiert. Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit theoretischen Erklärungsmodellen für Gewalt. Es folgt ein Abschnitt über ihre Ursachen. Das Herausstellen von Täter- und Opfermerkmalen dient dem besseren Verständnis dieser Problematik. Maßnahmen zur Vorbeugung von Gewalt an Schulen werden im nächsten Kapitel vorgestellt und erläutert. Im empirischen Teil der Untersuchung wird – nach einer Vorstellung der Förderschule Emden und des Präventionsprogramms – das Leitfadeninterview ausgewertet. Abschließend werden die wichtigsten Punkte zusammengefasst.

2. Gewalt und Gewaltverständnis

Es gibt im Allgemeinen wie auch im wissenschaftlichen Bereich keine klare, allumfassende Definition von Gewalt und somit auch kein einheitliches Gewaltverständnis.

Im Folgenden werden die gängigen Begriffe und Interpretationen angesprochen, die Gewaltformen genauer betrachtet und auf deren Häufigkeit eingegangen.

2.1. Definition

Der Begriff Gewalt wird häufig im Zusammenhang mit mehr oder weniger verwandten Erscheinungen gleichgesetzt. Als Beispiele seien genannt: Aggressivität, Aggression, Mobbing, Bulling, Vandalismus, Delinquenz und Kriminalität. Allein in der Psychologie gibt es rund 200 verschiedene Definitionen für aggressives Verhalten. Überwiegend Einigkeit herrscht jedoch darin, dass Gewalt eine spezifische und zielgerichtete Verhaltensweise zur Schädigung einer anderen Person meint. Zusätzlich werden aber auch Sachbeschädigungen (Vandalismus) und Autoaggression einbezogen. Mit Aggressivität ist gemeint, dass eine Person eine erhöhte Neigung zu aggressivem Verhalten hat. Die Bewertung der Aggression ist aber kontextabhängig. Zum Beispiel ist aggressives Verhalten – in vielen Bereichen verpönt bis geächtet – im Sport eher erwünscht. Gewalt beinhaltet in erster Linie die absichtliche Schädigung von Menschen durch Menschen und kann in physischer und/oder psychischer Art erfolgen (vgl. Schubarth 2010, 16).

Aggression und Gewalt werden immer öfter synonym verwendet, wobei der Begriff Gewalt häufiger Verwendung findet (vgl. Hurrelmann/Bründel, 16). Ein eng gefasster Gewaltbegriff ist auf die zielgerichtete und direkte physische Schädigung beschränkt. Ein weiter gefasster Begriff nimmt auch die psychische Gewalt hinzu. Hierzu zählen auch die „neuen“ Gewaltformen wie „Mobbing“ und „Bulling“. Ein noch weiter gefasster Gewaltbegriff bezieht auch die staatlichen Gewaltformen wie die „institutionelle“ oder „strukturelle“ Gewalt mit ein (vgl. Schubarth 2010, 17).

In der hier vorliegenden Arbeit wird der Begriff benutzt, der die physische sowie psychische Gewalt umfasst.

2.2. Formen

An den Schulen muss eine Vielzahl von verschiedenen Gewaltformen konstatiert werden. Sie werden vereinfacht in zwei Bereiche aufgeteilt: individuelle Gewalt und

institutionelle Gewalt. Die individuelle Gewalt geht von einzelnen Personen aus und richtet sich gegen andere Personen oder Gegenstände. Häufig kommt diese Form im familiären Bereich vor, zum Beispiel in Form von Prügel oder sogar Vergewaltigung. Individuelle Gewalt findet aber auch in öffentlichen Räumen statt. Die Schule ist ein solcher Raum, in dem nahezu alle Gewaltausprägungen zu finden sind. Hierzu gehören physische, psychische, verbale, sexuelle, fremdenfeindliche und rassistische Gewalt (vgl. Hurrelmann/Bründel, 17f).

Bei der institutionellen Gewalt werden durch Vertreter des Staates oder durch eine Organisation, z.B. Schule, physische und psychische Eingriffe durchgeführt. Ein Abhängigkeitsverhältnis der Bürger oder der Mitglieder der Organisation wird so erreicht (vgl. Hurrelmann/Bründel, 20).

Die folgende Tabelle zeigt die beiden Gewaltformen und ihre Ausprägungen mit entsprechenden Beispielen (vgl. dazu Schubarth 2010, 19):

<u>Gewaltform</u>	<u>Beispiel</u>
Individuelle Gewalt	
physische Gewalt	schlagen, treten
psychische Gewalt (verbal, nonverbal, indirekt)	abwerten, ablehnen beleidigen, Blicke, Gerüchte verbreiten
neue Gewaltformen	Cyberbullying (Bulling per Elektronik), Happy Slapping (Filmen/Verbreiten von Gewalt per Handy)
Vandalismus	Beschädigen von Schuleigentum
schwere Gewalt	Amoklauf
fremdenfeindliche Gewalt	Gewalt gegen Migranten
geschlechterfeindliche Gewalt	Diskriminierung des Geschlechts
sexuelle Gewalt	erzwungener intimer Körperkontakt
Institutionelle Gewalt	
legitime Ordnungsgewalt	vorgegebene Lehrer- und Schülerrolle, Leistungsprinzip
illegitime strukturelle Gewalt	Beeinträchtigung der Selbstbestimmung der Schüler
kollektive politische Gewalt	Schülerproteste zur Veränderung der Schulstruktur

2.3. Häufigkeit

Eine zuverlässige Quelle zu Gewalt an Schulen ist die Statistik des Bundesverbandes der Unfallklassen in Deutschland. Alle durch Aggression verursachten Unfälle, bei denen auch ein Arzt hinzugezogen werden muss, sind meldepflichtig und werden hier ausgewertet. Im Jahr 2003 gab es in Deutschland 8.3 Millionen Schüler in allgemeinbildenden Schulen. Davon sind 93.295 durch aggressive Handlungen geschädigt worden. An Hauptschulen gibt es die höchste Verletzungsgefahr durch aggressive Schüler. An physischen Gewalttaten waren Jungen zu 69% beteiligt, überwiegend in der Altersgruppe der 11- bis 15-Jährigen. Die häufigsten Orte, an denen physische Gewalt ausgeübt wird: Schulhof (40.7%), Turnhalle (18.5%), Klassenraum (15.9%) und Schulflur (9.1%) (vgl. Gugel 2009, 52f).

Die meisten Verletzungen betreffen den Kopf (31.4%) und die Hände (28.5%). Viele Gewalttaten ereignen sich auf dem Schulweg. Auch hier sind am häufigsten Jungen beteiligt. Dabei gab es die meisten aggressiven Handlungen zwischen Schülern als Fußgänger (44.3%), zwischen Schülern, die an Haltestellen warten (23.5%) und zwischen Schülern während der Fahrt im Schulbus (18%) (vgl. Gugel 2009, 54).

Nicht erfasst ist die Zahl der physischen Gewalttätigkeiten, die „unterhalb der meldepflichtigen Schwelle“ liegen. Ebenfalls keinen statistischen Niederschlag hat die psychische Gewalt in all ihren Ausprägungen. Hier kann man nur von Mutmaßungen ausgehen. Mit Sicherheit würden sich jedoch die Zahlen des Bundesamtes deutlich erhöhen, könnten sie hinzugefügt werden (vgl. Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung 2010).

3. Theoretische Erklärungsmodelle für Gewalt

Gewalthandlungen von Jugendlichen können unterschiedlich erklärt werden. In den verschiedenen Disziplinen gibt es eine Vielzahl von Theorien, die alle wichtige Hinweise geben und von verschiedenen Annahmen ausgehen. Psychologische Ansätze gehen davon aus, dass Gewalt bzw. Aggression durch psychische Veränderungen in der Person entstehen. Sie können zum Beispiel erlernt sein (Lerntheorie). Soziologische Theorien beschäftigen sich eher mit dem Umfeld, den gesellschaftlichen Gegebenheiten der Person (Familie, Peer-group u.ä.). Zudem gibt es noch integrative Ansätze, die versuchen, beide Sichtweisen in einen Zusammenhang zu bringen (vgl. Schubarth in: Schröder et al. 2008, 51).

Im Folgenden werden drei ausgewählte Theorien vorgestellt: die Lerntheorie und die Frustrationstheorie, die beide stellvertretend stehen für die klassischen Erklärungen zur Entstehung von Gewalt sowie ein neuerer Ansatz, die „Circle of violence“-Theorie.

3.1. Lerntheorie

Lerntheorien gehen davon aus, dass das Verhalten des Menschen durch Impulse fast beliebig beeinflussbar ist. Nach dieser Theorie wird der Mensch also nicht durch seine genetische Ausstattung beeinflusst und auch nicht durch Triebe wie in der Psychoanalyse, sondern durch Einflüsse aus der sozialen und materiellen Umwelt. Ein Baby kommt demnach ohne angeborene, vorgeprägte Muster der Verarbeitung der Realität zur Welt und muss sein Verhalten erst durch Erfahrungen aufbauen (vgl. Hurrelmann 2006, 63).

Klassische Lerntheorie

Das Ziel der Lerntheorie ist, Mechanismen und Regeln zu ermitteln, um zu erklären, wodurch Verhalten aufgebaut und verändert wird. Lernen meint in diesem Kontext, dass der Mensch durch eigene Bereitschaft und Anstrengung sich an die Umwelt anpasst, um bestimmte Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben. Es gibt aber auch Fähigkeiten, die nicht bewusst erworben werden. Das gilt vor allem bei nachahmendem Lernen wie Erwerb der Sprache und der Gewohnheiten. Lernen erfolgt also entweder absichtlich oder unabsichtlich (ohne besondere Motivation) (vgl. Hurrelmann 2006, 63f).

Die klassischen Lerntheorien sind wesentlich vom Psychologen Watson beeinflusst worden. Sie orientieren sich an einem stark festgelegten Modell der Beziehungen von Mensch und Umwelt: das Verhalten des Menschen als Reaktion auf Anregungen aus der Umwelt. Für Watson ist der Mensch von Natur aus aktivitäts- und reaktionsbereit (vgl. Hurrelmann 2006, 64). Das Verhalten ist offen; es wird durch Versuch und Irrtum gesteuert. Belohnung (positive Verstärkung) und Bestrafung (negative Verstärkung) bestimmen den Erwerb von Verhaltensweisen (vgl. Zimmermann 2006, 30). Ein Beleg für diese Theorie ist der berühmte Pawlowsche Hund (vgl. Hurrelmann 2006, 64).

Auf dieser Theorie aufbauend entwarf Skinner das Konzept des instrumentellen Lernens oder auch des programmierten Lernens. Hierbei wird der Lernstoff in kleine und leicht zu lösende Aufgaben aufgeteilt, die systematisch aufeinander aufbauen und der Reihenfolge nach gelöst werden sollen. Jeder erfolgreiche Teilschritt wird

unmittelbar belohnt (vgl. Hurrelmann 2006, 64). Gewalt würde nach diesem Verständnis durch positive Verstärkung erlerntes Verhalten sein.

Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura, einer späteren Strömung der Lerntheorie, wird die mechanische Sichtweise verlassen. Sie greift die gegenseitige Beeinflussung von Person und Umwelt auf. Soziales Lernen ist nach dieser Theorie die Aneignung und Verarbeitung von Normen, Werten und Regeln der sozialen und kulturellen Umwelt. Nach Banduras Konzept nehmen Menschen eine Modellfunktion ein (vgl. Hurrelmann 2006, 65f). Menschen sind Modelle für andere und schauen sich gleichzeitig etwas von anderen ab. Das Lernen am Modell geschieht hauptsächlich durch Nachahmung des beobachteten Verhaltens und durch Identifikation mit der Person und ihrem gezeigten Verhalten (vgl. Zimmermann 2006, 31). Die soziale Lerntheorie nimmt eine immer andauernde Lernbereitschaft des Menschen an. Es entstehen Veränderungen in der Persönlichkeit, entweder durch neu erlernte Verhaltensweisen oder durch Verlernen von vorher gezeigten Verhaltensweisen. Solche Veränderungen können sich durch Differenzierung von Handlungen zeigen oder durch Übertragung der Reaktion auf ähnliche Situationen, die so zur Routine werden. Ob das Verhalten sich tatsächlich verändert, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Hierzu zählen Motivation, Einstellung und Bewertung. Anders als bei der klassischen Lerntheorie steht hier die Eigenaktivität des Menschen im Vordergrund (vgl. Hurrelmann 2006, 65f).

Nach dieser Auffassung lernen Kinder durch die Beobachtung ihrer entsprechenden Modelle aggressives Verhalten. Sie sehen, dass andere für ihr aggressives Verhalten belohnt werden und erhoffen sich dies auch für sich. Die Aggression der Kinder wird noch mehr verstärkt, wenn sie bei ihren eigenen Nachahmungsversuchen Bestätigung erlangen. Das aggressive Verhalten erzielt ein positives Ereignis, aus dem dann vermutlich im Gehirn eine abstrakte Verhaltensregel wird, wie z.B. „Mit Gewalt kann ich alles erreichen“. Nach der Lerntheorie ist die Aggression eine erlernte Reaktion auf ein bestimmtes Ereignis. Die Beziehung zwischen Reaktion und Ereignis wird jedoch durch drei verschiedene sozial-kognitive Bewertungen vermittelt: die Selbstwirksamkeit, die Ergebniserwartung der Aggression und der Wert der durch Aggression erzielten Ergebnisse (vgl. Hodges et al. in: Heitmeyer/Hagan 2002, 619f).

Bandura fügte die Selbstwirksamkeit zu seinem Konzept hinzu, da sie von besonderer Bedeutung für jede Verhaltensänderung ist. Mit Selbstwirksamkeit meint er, die „Überzeugung eines Menschen, ein bestimmtes Verhalten ausführen und

dabei auftretende Hindernisse oder Schwierigkeiten überwinden zu können“ (Hurrelmann 2006, 66).

Selbstwirksamkeit ist eine wichtige Bedingung für die Verhaltensänderung, da sie Einfluss darauf hat, wie viel der Mensch dafür tut, um sein gestecktes Ziel zu erreichen. Nach dieser Theorie kann es hilfreich sein, einzelne Dinge immer wieder zu wiederholen, damit die Überzeugung steigt, dass bestimmte Effekte in bestimmten Situationen als Folge des eigenen Verhaltens auftreten (Ergebniserwartung) (vgl. Hurrelmann 2006, 66).

3.2. Frustrationstheorie

Sie geht davon aus, dass aggressives Verhalten durch aggressive Impulse entsteht, die durch Frustration hervorgebracht werden. Das Aggressionsbedürfnis entsteht also nicht von selbst, sondern reaktiv. Die Annahme, dass Aggression immer nur eine Folge von Frustrationen ist, wurde allerdings widerlegt. Fest steht aber, dass Frustration Anreize für verschiedene Verhaltensweisen erzeugt. Frustrationen erhöhen also das Auftreten von Gewalthandlungen. Konsens besteht darin, dass ein frustrierendes Erlebnis (außer Aggressionen) auch konstruktive Reaktionen hervorrufen kann oder es wird mit Mitteln wie Ausweichen, Resignation und Selbstbetäubung reagiert. Aggressive Reaktionen entstehen nur unter bestimmten Bedingungen. Zum Beispiel, wenn sich die Person über ein bestimmtes Ergebnis ärgert, wenn die Person gelernt hat, aggressiv zu handeln oder über keine Aggressionshemmung verfügt. Frustrationen müssen also nicht immer zwangsläufig zu Aggressionen führen. Auch ist nicht für jede Aggression eine Frustration verantwortlich. Aggressionen von Kindern und Jugendlichen können als Reaktion auf Provokationen wie Kränkung und Demütigung verstanden werden. Daraus ergeben sich Affekthandlungen, die oft in keinem Verhältnis zum eigentlichen Anlass stehen. Mithilfe dieser Theorie lassen sich auch sog. verschobene Aggressionen erklären. Sie meinen die Verschiebung vom eigentlichen Frust auf ein anderes Objekt. Solche Aggressionsketten treten häufig in der Schule auf (vgl. Melzer et al. 2004, 57f). Ein Beispiel wäre, wenn ein Lehrer einem Schüler eine Strafe gibt und der Schüler seinen Frust dann nicht beim Lehrer „ablädt“, sondern bei einem seiner Mitschüler auf dem Pausenhof.

3.3. „Circle of violence“-Theorie

Die amerikanischen Psychotherapeuten Hardy und Laszloffy erklären die Entstehung von gewalttätigem Verhalten aus ihrem soziokulturellen Kontext heraus. *Entwertungserfahrungen, Abbruch von Gemeinschaft, Dehumanisierung von Verlusterfahrungen und Wut* sind bestimmende Risikofaktoren. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche, die alltäglich Bedrohungen ausgesetzt sind, nur überleben können, wenn sie hart zu sich selbst und unempfindlich gegenüber physischer und psychischer Gewalt sind. Ihre Reaktionen sind zum Schutz gegen ihre bedrohliche Lebenswelt zu verstehen. Über eine längere Zeit hinweg führen diese Reaktionen zu Angst, mangelndem Vertrauen und die Gefühle für sich und das Mitgefühl für andere gehen verloren (vgl. Opp in: Reiser et al. 2008, 75). Gewalt entsteht also in Folge eines Kreislaufes von Erfahrungen, die sich gegenseitig beeinflussen, verstärken und sich dann in Wut zeigen (vgl. Baumann 2010,175).

Entwertungserfahrungen

Abwertung erlebt ein Mensch, wenn die Würde oder das Selbstwertgefühl verletzt wird aufgrund von individuellen Besonderheiten oder der Zugehörigkeit zu einer stigmatisierten Gruppe (vgl. Opp in: Reiser et al. 2008, 75). Ein Beispiel aus der Familie wäre, wenn ein Kind sehr umsorgende Adoptiveltern hat, es aber immer weiß, dass es nur in dieser Familie lebt, weil die leibliche Mutter es nicht wollte (vgl. Baumann 2010,175).

Abbruch von Gemeinschaft

Abbruch von Gemeinschaft geht mit dem Verlust von Gefühlen der Zugehörigkeit, der sozialen Verwurzelung, des sozialen Eingebundenseins und des Wohlbefindens/Lebenssinnes einher. Zu unterscheiden sind nahe Gemeinschaften wie Familie, beste Freunde und entferntere Gemeinschaften wie Nachbarn. Aus der Gemeinschaftserfahrung ergeben sich Identität, das Gefühl des Verwurzelenseins und positive Beziehungen. Gemeinschaft steht für Schutz und Stärke. Abbruch der Gemeinschaft kann in der Familie durch Trennung, Scheidung oder Vernachlässigung erlebt werden. Ausgrenzungen können aber auch ethische, geschlechtliche oder sozioökonomische Gründe haben. Erhebliche Entwicklungsrisiken ergeben sich, wenn die Zugehörigkeit zu bestimmten Personen und Gruppen in mehreren Bereichen abbricht (vgl. Opp in: Reiser et al. 2008, 75f).

Dehumanisierung von Verlusterfahrungen

Das meint, dass die Verlusterfahrungen einer Person subjektiv als sehr schlimm empfunden werden, andere dies aber gar nicht wahrnehmen oder ignorieren (vgl. Opp in: Reiser et al. 2008, 76). Auf den Verlust war der Mensch nicht vorbereitet (vgl. Baumann 2010, 176). Es fehlt die Anerkennung von anderen, dass man etwas sehr Wichtiges verloren hat. Trauerarbeit und Heilung der Wunden werden durch die genannten Gründe beeinträchtigt (vgl. Opp in: Reiser et al. 2008, 76). Bei solchen Erfahrungen kann Wut entstehen, aus der das gewalttätige Verhalten resultiert.

Wut

Sie entsteht durch die Erfahrungen der Entwertung, des Abbruchs von Gemeinschaft und der Dehumanisierung von Verlusterfahrungen. Wut ist die natürliche Reaktion des Menschen auf Schmerz und Ungerechtigkeit. Aber nur ein konstruktiver Umgang damit kann produktiv sein. Wird das Ausleben von Wut jedoch verwehrt oder negativ behandelt, dann steigert sie sich und erreicht ihren Höhepunkt im Ausbruch von Gewalt (vgl. Opp in: Reiser et al. 2008, 76).

Ausgangspunkt dieser Theorie ist die grundlegende Bedeutung des Verlustes von Respekt. Respekt ist etwas ganz Besonderes im Leben von Kindern und Jugendlichen. Auch wenn sie sich selbst respektlos verhalten, suchen gerade solche Kinder am stärksten nach Respekt und Achtung. Die Wut, die sie so schnell zeigen, ist nur ein Mittel, um sich vor weiteren Demütigungen zu schützen und um zu verhindern, dass alte Wunden wieder aufreißen. In der Schule muss es also Ziel sein, dass alle Kinder dort die Erfahrung des Geachtet- und des Respektiertwerdens machen können. Die Kinder brauchen die Gemeinschaftserfahrung, um sich sicher und geschützt zu fühlen, um eine eigene Identität aufbauen zu können und um lernen zu können, für andere Verantwortung zu übernehmen (vgl. Opp in: Reiser et al. 2008, 76)

4. Ursachen für Gewalt

„Gewaltkarrieren“ entstehen zumeist in zwei Phasen. In der ersten, der frühen Phase, sind die Kinder/Jugendlichen familiärer Gewalt ausgesetzt. Darauf folgt die zweite, die spätere Phase, in der sie versuchen, durch eigene Gewaltanwendung gegenüber anderen Macht und Anerkennung zu gewinnen bzw. zurückzugewinnen: Das Opfer wird zum Täter (vgl. Sutterlüty in: Schröder et al. 2008, 59).

Im Folgenden werden einige Bereiche des Umfeldes sowie Persönlichkeitsmerkmale in den Blick genommen. Risikosteigernde bzw. risikomindernde Faktoren zur Entstehung von Gewalt werden aufgezeigt. Zwar werden die einzelnen Bereiche wie Familie, Schule u.a. einzeln betrachtet, in der Regel führt aber erst eine Kumulation von verschiedenen Problemen zu gewalttätigem Verhalten (vgl. Lösel/Bliesener 2003, 12).

4.1. Familie

Die Familie ist von besonderer Bedeutung für die Entwicklung eines Kindes. Die familiäre Sozialisation kann ein risikomindernder als auch ein risikoe erhöhender Faktor sein (vgl. Melzer/Rostampour in: Arbeitsgruppe Schulevaluation 1998, 150f). Verschiedene Risikofaktoren in der Familie tragen zu einem aggressiven Verhalten beim Kind bei. Dazu gehören z.B. ein unangemessener Erziehungsstil, mangelnde Sozialkompetenz der Eltern, Ehekonflikte usw. Dieses aggressive Verhalten zeigt sich zunächst nur in der Familie, später aber auch in anderen außerfamiliären Bereichen (vgl. Weißmann 2007, 52).

Gewalt in Familien ist am weitesten verbreitet und am wenigsten kontrolliert. Gewalt läuft hier quasi unsanktioniert ab, entweder, weil das soziale Umfeld nichts bemerkt, es ignoriert oder es sogar noch duldet (vgl. Fuchs et al. 2001, 186f).

Der Begriff Gewalt in der Familie umfasst alle Misshandlungen, die es zum Ziel haben, einen Menschen zu schädigen. Besonders ist, dass das Opfer mit dem Täter in einer engen Gemeinschaft zusammenlebt und auf seine Fürsorge angewiesen ist. Es gibt einen Zusammenhang zwischen Gewalterfahrungen in der Familie und der eigenen Gewalttätigkeit (vgl. Weißmann 2007, 52f). Eltern, die ihre Kinder schlagen, haben öfter Kinder, die andere Menschen schlagen (vgl. Wah/Hees 2009, 84). Je häufiger Jugendliche Opfer von Gewalt wurden, desto häufiger waren sie selbst gewalttätig. Zwar legt familiäre Gewalt es nicht notwendigerweise fest, dass die Kinder gewalttätig werden, aber die Wahrscheinlichkeit steigt stark an (vgl. Fuchs et al. 2001, 190).

Neben der Erfahrung, körperlich gezüchtigt zu werden, können weitere schädigende Faktoren hinzukommen wie psychische Kindesmisshandlung, sexueller Missbrauch oder Vernachlässigung. Meistens sind Kinder mehreren Gewalthandlungen ausgesetzt. Je mehr Risikofaktoren in einer Familie vorliegen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind vernachlässigt und/oder misshandelt wird. Zu diesen Risikofaktoren gehören hauptsächlich Gewalttätigkeiten zwischen den Eltern, Befürwortung harter Strafen, Ablehnung des Kindes, eigene Misshandlungs-

und/oder Vernachlässigungserfahrungen, hohe Impulsivität, Überlastung und mangelndes Einfühlungsvermögen. Ein weiteres Risiko entsteht bei Suchtproblemen und Depressionen. Problematisch ist zudem oft die familiäre Lebenswelt: Die Familien sind arm, alleinerziehend und/oder kinderreich (vgl. Wahl/Hees 2009, 83).

Auch Erziehungsstile sind nicht unbedeutend. Je nach sozialem oder kulturellem Umfeld gestaltet sich Erziehung anders. Aggressivität bei Kindern wird sowohl durch den autoritären Erziehungsstil als auch den Laissez-faire-Erziehungsstil gefördert, wenn beispielsweise ein Kind sehr harte Strafen bekommt oder die Eltern sich ständig streiten und das Kind immer auf sich selbst gestellt ist (vgl. Wahl/Hees 2009, 84).

„Hart“ erzogene Kinder sind eindeutig häufiger gewalttätig. Wenn Kinder aber ein gutes Verhältnis zu ihren Eltern haben und sich akzeptiert fühlen, üben sie deutlich weniger Gewalt aus (vgl. Fuchs et al. 2001, 197; 199).

Weiter ist die Bindungsqualität zwischen Eltern und Kind von Bedeutung. Sichere Bindung gilt als Schutzfaktor für die kindliche Entwicklung. Sicher gebundene Kinder weisen eine größere psychische Widerstandskraft gegenüber emotionalen Belastungen auf. Unsichere Bindung hingegen stellt einen Risikofaktor dar. Diese Kinder haben große Probleme, mit Belastungen umzugehen. Oft können sie Konflikte nicht sozial kompetent lösen und fallen dadurch häufig in Konfliktsituationen auf. Später leben Kinder mit diesem Bindungsmuster eher isoliert, haben keine oder nur wenige Freunde und schätzen Beziehungen insgesamt als unwichtig ein (vgl. Brisch in: Opp/Fingerle 2007, 140).

Wie schon erwähnt sind gewalttätige Jugendliche in der Kindheit oft selbst Opfer von Gewalt gewesen. Aber auch andere Erlebnisse führen zu aggressivem Verhalten. Eine inkonsistente Erziehung, d.h. Uneinigkeit in der Erziehung, begünstigt Aggressivität, ebenso eine widersprüchliche Erziehung. Das Kind wird „mal mit Liebe überschüttet“ und ein anderes Mal sind die Eltern kalt und distanziert (vgl. Wahl/Hees 2009, 84).

Trennungen und/oder Konflikte der Eltern lösen Traumatisierungen bei Kindern aus, wenn die Eltern diese Schwierigkeiten ihnen nicht einfühlsam vermitteln. Einige Kinder kommen mit einem neuen Partner von Mutter oder Vater nicht zurecht und bleiben von zu Hause weg (vgl. Wahl/Hees 2009, 84). Sie wenden sich ggf. einer problematischen Gleichaltrigengruppe zu (vgl. Weißmann 2007, 52).

Auch Arbeitslosigkeit spielt eine entscheidende Rolle. Sie kann das Klima zwischen den Eltern negativ beeinflussen und das Risiko steigt, dass Kinder sozial oder

emotional beeinträchtigt sind (z.B. Hänself, Ausgrenzen) (vgl. Fuchs et al. 2001, 188).

Bei allem ist nicht zu vergessen, dass jegliche Art von Gewalt an Kindern durch die Eltern verboten ist. Am 6. Juli 2000 wurde vom Bundestag ein Gesetz verabschiedet, in dem Kinder das Recht auf eine gewaltfreie Erziehung haben (vgl. Fuchs et al. 2001, 186).

Insgesamt kann angenommen werden, dass das Familienklima großen Einfluss auf das Sozialverhalten der Kinder hat. Wenn Eltern ihre Kinder unterstützen, sie wertschätzen und Probleme besprechen, wirkt sich dies positiv auf sie aus und sie üben weniger Gewalt in der Schule aus. Das Gleiche gilt umgekehrt (vgl. Fuchs et al. 2001, 204).

Zusammenfassend sind folgende Aspekte Risikofaktoren für familiäre Gewalt:

- Alter: Die Täter sind im Durchschnitt im Alter zwischen 18 und 30 Jahren.
- Geschlecht: Gewalt wird häufiger von Männern ausgeübt. Bemerkenswert ist aber, dass Frauen häufiger für den Tod von Kleinkindern verantwortlich und Männer häufiger am Tod älterer Kinder beteiligt sind.
- Einkommen: Viele verschiedene Formen von Gewalt kommen häufiger in Familien vor, deren Einkommen sich an oder unter der Armutsgrenze bewegt (vgl. Gelles in: Heitmeyer/Hagan 2002, 1061f).

4.2. Persönlichkeit

Störungen im Sozialverhalten können u.a. aber auch in der Person genetisch verwurzelt sein. Das haben Zwillingsforschungen mittlerweile bestätigt. Biologische Dispositionen und frühe negative Erfahrungen führen zu bestimmten Persönlichkeitsdispositionen, die sich als „problematisches“ Temperament, als Defizite im kognitiven Bereich, Impulsivität und Hyperaktivität zeigen. Ebenso können Merkmale auftreten wie geringe Aufmerksamkeitsspanne, Abenteuerlust, emotionale Labilität, sprachliche und allgemeine intellektuelle Defizite, unzureichende Kompetenz, Handlungsfolgen einzuschätzen und Unfähigkeit, Konflikte gewaltfrei lösen zu können. Hierbei sind aber Impulsivität und mangelnde Selbstkontrolle besonders hervorzuheben (vgl. Lösel/Runkel in: Schneider/Margraf 2009, 461ff). Alle Aspekte müssen aber im Zusammenhang mit dem „Multiproblem-Milieu“ gesehen werden: Zum Beispiel können Eltern häufig gut mit den „Problemen“ ihres Kindes umgehen; Eltern aus „Multiproblemlagen“ können dem aber nicht immer gerecht werden und begünstigen somit aggressives Verhalten (vgl. Lösel/Bliesener 2003, 14).

4.3. Peer-group

Mit Peer-group sind in etwa gleichaltrige Jugendliche gemeint, die alle eine wichtige Rolle füreinander spielen. Formal sind alle gleich, informell kann sich aber eine Rangordnung herausbilden. Solche Gruppen sind gekennzeichnet durch eine mehr oder weniger starke Gleichheit in der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe sowie von Faktoren wie Akzeptanz und Gleichberechtigung in der Stellung zueinander (vgl. Weißmann 2007, 65f).

Die Beziehung zu einer Peer-group entwickelt sich ca. ab dem 10. Lebensjahr und zwar hauptsächlich im Freizeitbereich. Schon in der Mitte der Kindheit werden die sozialen Beziehungen unterteilt: Sie unterscheiden zwischen einer richtigen Freundschaft und einer Bekanntschaft. Im Jugendalter gilt die Peer-group als besonders wichtig: Sie gibt Rückhalt und vermittelt ein Gefühl von Solidarität. Die Jugendlichen entwickeln einen eigenen Lebensstil; die Peer-group dient der individuellen Orientierung (vgl. Melzer/Rostampour in: Arbeitsgruppe Schulevaluation 1998, 175f). Das Selbstkonzept sowie die Identitätsbildung werden durch die Gruppe beeinflusst und ihre Werte und Normen übernommen. Zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter ist die Peer-group wichtig. Selbst die Zugehörigkeit dazu ist schon eine Entwicklungsaufgabe. Wird ein Jugendlicher abgelehnt und ausgegrenzt, fehlen ihm wichtige Erfahrungen. Die Akzeptanz in der Peer-group ist von enormer Bedeutung: Zum einen kann Ablehnung ein Zeichen für unangemessenes Verhalten sein, zum anderen kann die Gruppe den Jugendlichen aber auch dazu verleiten, sich waghalsig zu verhalten. Wenn er dem nicht folgt, ist er Außenseiter. In der Regel versuchen Jugendliche sich ihrer Gruppe anzupassen, dadurch kann es mehr oder weniger zu Problemverhalten kommen. Zum Beispiel in Form von Mutproben, erhöhtem Alkoholkonsum, Schule schwänzen, Gangbildung etc. (vgl. Scheithauer et al. in: Scheithauer et al. 2008, 21). Achtung und Anerkennung entstehen nicht von selbst, sondern müssen erst durch Leistungen innerhalb der Gruppe erreicht werden (vgl. Melzer/Rostampour in: Arbeitsgruppe Schulevaluation 1998, 176).

Kinder, die ihr aggressives Verhalten in der Familie erlernt haben, stellen dies in der Peer-group entweder ab oder es verstärkt sich noch. Genauso können Kinder, deren aggressives Potenzial in der Familie gering war, aggressives Verhalten durch die Peer-group erlernen (vgl. Hodges et al. in: Heitmeyer/Hagan 2002, 626).

Wenn sich die Jugendlichen nicht genügend von der Familie und anderen sozialen Beziehungen akzeptiert fühlen, wenden sie sich besonders stark ihrer Peer-group zu. Für die Einstellung und das Verhalten von Jugendlichen ist die

Gewaltbereitschaft der Gruppe entscheidend. Das heißt nicht, dass Jugendliche alleine nicht gewalttätig sind, aber je stärker ein Jugendlicher isoliert ist, desto häufiger ist er in Gewalthandlungen verwickelt (vgl. Weißmann 2007, 66f).

4.4. Schule

Kinder, die bis zur Einschulung nicht gelernt haben, wie Konflikte gewaltfrei gelöst werden, werden ihr aggressives Verhalten auch in der Schule zeigen. In der Grundschule werden diese Kinder meist abgelehnt. Durch ihre verweigernde Grundhaltung haben sie auch häufig schlechte Schulnoten. Später wenden sich diese Schüler – wahrscheinlich aufgrund ihrer negativen Erfahrungen – anderen aggressiven Jugendlichen zu. Hierdurch erscheint Schule häufig als Ort „importierter Gewalt“: Individuelle, familiäre und gesellschaftliche Faktoren werden in die Schule hineingetragen und führen dort zu Problemen. Schule ist aber auch „Produzent von Gewalt“. Schließlich stehen Schüler ständig unter Leistungsdruck, müssen sich den Gegebenheiten entsprechend anpassen oder Ausleseprozesse über sich ergehen lassen (vgl. Sanders/Krannich in: Cierpka 2002, 61).

Die negative Bewertung von Schulleistungen bei Kindern wirkt sich negativ auf ihr noch empfindsames Selbstwertgefühl aus. Zudem bestimmen die Noten aus der Schule den weiteren beruflichen Werdegang und die späteren sozialen Lebenschancen. Psychische und soziale Verunsicherungen (z.B. schlechte Noten, Schulwechsel, Schulwiederholung etc.) können mitverantwortlich für aggressives Verhalten von Kindern sein. Ihr unerwünschtes Verhalten hilft ihnen, ihr negatives Selbstwertgefühl aufzubessern. Aber auch andere Faktoren wie Langeweile oder Unterforderung können Gründe für gewalttätiges Verhalten sein (vgl. Sanders/Krannich in: Cierpka 2002, 62).

Für einige Schüler geht die Zeit im Unterricht schnell vorbei und sie gehen dementsprechend gerne zur Schule. Andere finden es aber mühsam und langweilig. Solche Schüler gehen häufig nur noch in die Schule, weil sie wissen, dass sie den Abschluss brauchen (vgl. Fuchs et al. 2005, 307).

Das schulische Umfeld schränkt die Kinder zudem in ihren Bedürfnissen ein. Beispiele sind der 45-Minuten-Rhythmus, der den Bewegungsdrang der Schüler einschränkt oder fehlende Mitbestimmung, wie Lerninhalte vermittelt werden. Meistens wird der „Stoff“ den Schülern durch Frontalunterricht vermittelt. Die Lerninhalte haben häufig keinen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler. Der Unterricht erscheint ihnen unbrauchbar und sie beginnen sich zu langweilen (vgl. Sanders/Krannich in: Cierpka 2002, 62).

Ein weiteres Problem stellt auch die Konkurrenz in der Schule dar. Schüler verbringen immer mehr Zeit in der Schule. Sie ist ein einflussreicher Ort geworden. Durch Leistungsorientierung und Auslese werden Schüler zu „Einzelkämpfern“. Die Ausbildung ihrer sozialen und kommunikativen Fähigkeiten bleibt „auf der Strecke“. Die Schüler sind nicht in der Lage, ihre Probleme ohne Gewalt zu lösen, da sie keine anderen Strategien gelernt haben (vgl. Sanders/Krannich in: Cierpka 2002, 62).

4.5. Medien

Die Umgebung von Jugendlichen wird zunehmend von Medien jeglicher Form (Fernsehen, PC, Musikvideos etc.) beeinflusst und bestimmt. Somit zählen Medien neben Familie, Schule und Peer-group zu den wichtigsten Sozialisationsinstanzen. Im Jugendlichenalter orientieren sich die Jugendlichen neu und der Medienkonsum nimmt zu. Medien sind Arbeits-, Informations-, Kommunikations- und Unterhaltungsmittel in einem. Sie fließen in alle Lebensbereiche der Jugendlichen ein (vgl. Melzer/Rostampour in: Arbeitsgruppe Schulevaluation 1998, 165). Dabei verlieren viele Kinder und Jugendliche die Kontrolle und der Medienkonsum nimmt überhand; sie werden „mediensüchtig“. Viele von ihnen verbringen deutlich mehr als zwei Stunden vor dem Fernseher (vgl. Hurrelmann/Bründel 2007, 59).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob und inwiefern Gewalt in den Medien Einfluss auf die Einstellungen und die Problemlösestrategien der Jugendlichen hat (vgl. Melzer/Rostampour in: Arbeitsgruppe Schulevaluation 1998, 165). Verschiedene Faktoren müssen bei der Beantwortung berücksichtigt werden: So ist beispielsweise die Familienstruktur wichtig. Wenn sie schwach ausgeprägt, der Tagesablauf unstrukturiert ist und es nur selten gemeinsame Aktivitäten gibt, dann kann der Medienkonsum zum Stimulator von Gewalt werden. Mediale Bilder werden unmittelbar zu prägenden sozialen Bildern und bestimmen das Weltbild sowie die entsprechenden Werte und Normen der Jugendlichen. Die Medienwelt kann zur „Ersatzfamilie“ werden (vgl. Hurrelmann/Bründel 2007, 59f). „Je schwächer die Sozialisationsinstanz Familie wird, desto stärker wird die Sozialisationsinstanz Medien“ (Hurrelmann/Bründel 2007, 59).

Intensivnutzer verlieren häufig den Bezug zur realen Welt. Fiktion und Realität vermischen sich. Gewaltgeladenen Computerspielen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, denn sie geben den Jugendlichen das Gefühl, die fiktive Welt beherrschen zu können. Die Mitleidsfähigkeit nimmt stark ab. Aber nicht die

gewalttätigen Spiele allein sind Schuld an der Gewalttätigkeit der Schüler, vielmehr wirken viele komplexe Faktoren zusammen (vgl. Hurrelmann/Bründel 2007, 60f).

Auch ist der Entwicklungsstand der jeweiligen Person von Bedeutung. Jugendliche spielen in dem Alter vorzugsweise Computerspiele, in dem sie aufgrund von biologischen und psychosozialen Veränderungen das höchste Maß an Aggressivität aufweisen. Gewalttätige Spiele haben in dieser Lebensphase die größte negative Wirkung. Auch eine impulsive Persönlichkeit und das Spielen von gewalttätigen Spielen können zu einem kurzfristigen erhöhten aggressiven Effekt führen. Weiter weisen einige Untersuchungen darauf hin, dass es womöglich von Bedeutung ist, ob die jeweilige Person ein hohes oder niedriges Selbstwertgefühl von sich hat. Ein geringes Selbstwertgefühl führt zu einem erhöhten Konsum von gewalttätigen Computerspielen (vgl. Kunczik/Zipfel 2006, 314f).

Als Schutzfaktor gegen diesen negativen Einfluss gelten eine gute Eltern-Kind-Bindung und ein großes Interesse der Eltern daran, was, womit und wie lange ihre Kinder spielen (vgl. Kunczik/Zipfel 2006, 316).

5. Merkmale von Tätern und Opfern

Über Täter und Opfer gibt es ein ganz allgemeines Bild. Es gilt meistens für Mädchen und Jungen gleichermaßen. Im Folgenden soll dieses Bild von Täter und Opfer genauer beschrieben werden.

5.1. Persönlichkeit des Täters

Charakterisierend für Täter ist, dass sie besonders aggressiv gegen Gleichaltrige sind und oft auch kein anderes Verhalten gegenüber Erwachsenen wie Eltern, Lehrern u.a. zeigen (vgl. Olweus in: Holtappels et al. 2004, 287).

Gewalttäter haben eine positive Einstellung zur Gewalt. Sie sind häufig impulsiv und haben ein starkes Bedürfnis, über andere Macht auszuüben. Mitgefühl den Opfern gegenüber haben sie kaum. Gewalttäter sind selbstbewusst; sie haben eine durchgängig positive Meinung von sich und dem, was sie tun. Sind es Jungen, so sind sie meist körperlich stärker als gleichaltrige andere Jungen. Die Meinung unter Psychologen ist geteilt, ob die Täter auch „hinter ihrer Fassade“ von sich so überzeugt sind oder ob sie sogar eher ängstlich und unsicher sind. Gewalttäter sind in der Regel durchschnittlich bis unterdurchschnittlich beliebt. Sie sind aber immer noch beliebter als das Opfer. Meistens sind sie von einer kleineren Gruppe von zwei

bis drei Freunden umgeben. Gewalttäter haben immer Motive, warum sie gewalttätig handeln. Die drei häufigsten sind (vgl. Olweus 2002, 44-45):

1. Der Täter hat ein stark ausgeprägtes Machtbedürfnis. Ihm macht es Spaß, andere zu kontrollieren.
2. Die familiären Bedingungen lassen negative Gefühle entstehen. Sie sind dann dafür verantwortlich, dass es den Täter befriedigt, andere fertigzumachen, zu beleidigen oder zu quälen.
3. Das Verhalten erbringt einen Nutzen, zum Beispiel dadurch, dass er von seinem Opfer durch Erpressung Geld, Zigaretten, Handy oder andere Wertgegenstände bekommt.

Gesehen werden muss aber auch, dass einige Täter von selbst gar nicht aktiv werden, aber bei Gewalttaten mitmachen. Das sind sog. passive Gewalttäter oder auch „Mitläufer“. Zudem gibt es die allgemein „sozialfeindlichen und gesetzesbrechenden“ Gewalttäter mit „verhaltensgestörten“ Mustern. Jugendliche, die sehr aggressiv und gewalttätig sind, haben ein hohes Risiko, später in die Kriminalität abzurutschen oder süchtig zu werden (vgl. Olweus 2002, 44-45).

5.2. Persönlichkeit des Opfers

Das typische Gewaltopfer ist ein ängstlicher und zurückhaltender Mensch, wobei unterschieden wird zwischen dem passiven, ergebenen Opfertyp und dem provozierenden Opfertyp. Der erste ist sehr vorsichtig, empfindlich und still. Auf Angriffe von Mitschülern reagiert er mit Weinen und Rückzug. Er hat nur ein geringes Selbstwertgefühl, das mit einem negativen Selbstbild einhergeht. Er fühlt sich als Versager, empfindet sich als dumm und wenig attraktiv und schämt sich dafür (vgl. Olweus 2002, 42f). In der Klasse ist er meistens einsam; er hat keine Freunde (vgl. Melzer/Rostampour, in: Arbeitsgruppe Schulevaluation 1998, 178).

Wenn es sich um einen Jungen handelt, ist er auch meistens körperlich schwächer als andere im gleichen Alter. Er hat Probleme, sich in Gruppen zu behaupten, was dazu beiträgt, dass er zum Gewaltopfer wird. Durch wiederholte Angriffe von Gleichaltrigen werden Angst und Unsicherheit noch größer. Einige Untersuchungen weisen darauf hin, dass eben beschriebene Jungen einen viel engeren Kontakt zu ihren Müttern hatten als andere Jungen in dem Alter. Dieses enge Verhältnis wird auch zum Teil als Überbehütung bezeichnet (passiver Opfertyp) (vgl. Olweus 2002, 42f und Olweus in: Holtappels et al. 2004, 287).

Der zweite Typ, der provozierende Opfertyp, verbindet in sich Ängstlichkeit, aber auch Aggressivität. Meistens haben diese Kinder in der Schule

Konzentrationsprobleme und verhalten sich in ihrer Umgebung so, dass es Spannung hervorbringt. Dieser Typus ist jedoch weitaus seltener vertreten als der passive und ergebene (vgl. Olweus 2002, 43).

5.3. Geschlecht, Alter, Schulform und weitere Merkmale

Einen entscheidenden Einfluss, ob und wie Gewalt ausgeübt wird, hat das Geschlecht. Jungen haben häufiger mit Gewalt zu tun als Mädchen. Sie empfinden Gewalt eher als „normal“ und üben sie häufiger aus. Jungen bedienen sich tendenziell eher der physischen Gewalt, Mädchen nutzen dagegen eher psychische Gewalt. Erklärung dafür sind geschlechterspezifisch unterschiedliche Verarbeitungsweisen. Jungen reagieren stärker mit nach außen gerichteter Gewalt, Mädchen verarbeiten ihre Aggressionen mit nach innen gerichteter Gewalt. Körperliche Kraftanwendung ist somit eher den Jungen vorbehalten. Mädchen z. B. lästern oder grenzen jemanden aus, statt sich zu prügeln. Mittlerweile wurde aber auch schon festgestellt, dass die Trennung nicht mehr so eindeutig vollzogen werden kann: Mädchen werden auch immer häufiger bei körperlicher Gewalt tätig, z.B. als „Anheizer“ (vgl. Schubarth 2010, 68-69).

Auch das Alter der Schüler spielt eine Rolle. Das sog. Risikoalter liegt zwischen 12 und 15 Jahren. Dieses „Problemalter“ liegt in der Pubertät der Jugendlichen, in dem sie auf der schwierigen Suche nach ihrer eigenen Identität sind. Jüngere Schüler bevorzugen tendenziell Gewalt gegen Personen, ältere eher gegen Gegenstände (Vandalismus) (vgl. Schubarth 2010, 70).

Auch die jeweilige Schulform wirkt sich positiv oder negativ auf Gewalt aus. Sie ist – nach dem Geschlecht – das zweithäufigste Unterscheidungsmerkmal für Gewalt an Schulen. Da gibt es zum einen Förderschulen (mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder Verhalten) und Hauptschulen, die stark belastet sind und zum anderen Gymnasien, die kaum mit Gewaltproblemen zu kämpfen haben. Aber auch in Grundschulen wird schon eine Vielzahl von Gewalterfahrungen gemacht. An den Förderschulen und Hauptschulen tritt die Gewaltproblematik besonders stark auf, wenn sie in sog. sozialen Brennpunkten liegen. Allgemein gilt: An Förderschulen und Hauptschulen wird hauptsächlich physische Gewalt angewendet, am Gymnasium überwiegen verbale Gewalt und Vandalismus. In der Realschule spielen alle genannten Formen eine Rolle (vgl. Schubarth 2010, 69).

Wie schon vermutet sind Förderschüler, besonders im Bereich Lernen und Verhalten, stärker mit Gewaltproblemen konfrontiert als Schüler anderer Schulformen. Die erhöhte Gewaltbelastung an Förderschulen liegt aber nicht an der

Schulform an sich. Die schwierigen Verhältnisse der Schüler und Eltern im sozialen, kulturellen und ökonomischen Bereich sind für die Häufung von Gewalt verantwortlich. Es sind die „Multiproblemlagen“ der Familien und zusätzlich auch noch das selektive Schulsystem. Es führt zu einer sozialen Homogenisierung der Schüler in den verschiedenen Schulen und den damit verbundenen Problemen. Gewaltbelastung und soziale Ungerechtigkeit/Ungleichheit stehen in einem engen Zusammenhang (Rabold/Baier 2008, in: Zeitschrift für Pädagogik, 119).

Die typischen Täter in der Förderschule sind männlich, leistungsschwach, unkontrolliert und kommen aus einem sozial benachteiligten Elternhaus, wo sie keine Werte und Normen, kein Rechtsbewusstsein gelernt haben. Sie haben oft schwere elterliche Gewalt wie Misshandlungen erlebt – viel häufiger als Schüler anderer Schulformen. Auch ihr Drogenkonsum ist erhöht. Förderschüler unterliegen also insgesamt eher einem Risiko, verschiedene Formen abweichenden Verhaltens zu zeigen. Zugleich besteht bei ihnen ein erhöhtes Risiko, Opfererfahrungen in Familie und Schule zu erleiden (Rabold/Baier 2008, in: Zeitschrift für Pädagogik, 120-121).

Ein weiteres Merkmal ist der Leistungsstatus eines Schülers. In der Regel sind es „schwierige Schüler“, die Gewalt als Mittel anwenden. Sie haben Defizite im schulischen Bereich und verfügen über eine nur geringe Leistungsbereitschaft, was auch mit einem geringen Leistungsniveau einhergeht. Diese Konstellation führt häufig zu physischen Gewalttaten (vgl. Tillmann et al. 2000, 241). Solche Schüler haben generell eine negative Einstellung zur Schule und gehen deshalb auch nicht gerne dort hin. Ihre Probleme besprechen sie lieber mit Freunden als mit den Eltern (vgl. Schubarth 2010, 70).

Ob die Klassen- bzw. Schulgröße für ein häufigeres Auftreten von Gewalt von Bedeutung ist, ist unklar (vgl. Tillmann et al. 2000, 202). Gewalt entsteht häufiger in sozialen Brennpunkten und in Ballungsgebieten, aber ist kein Problem von Großstädten. Auffällig ist schon: Je größer die Schülerzahl im Verhältnis zu wenigen Lehrern ist, desto mehr Vandalismus wird festgestellt (vgl. Schubarth 2010, 70).

6. Allgemeine Gewaltprävention und Intervention in der Schule

Nach den Vereinten Nationen hat jedes Kind ein Recht auf eine gewaltfreie Erziehung. Schulen sollen für sie gewaltfrei und kinderfreundlich sein (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2010).

Oft wird diese Forderung aber nicht genügend umgesetzt. Gerade deshalb ist Gewaltprävention von so großer Bedeutung. Bei der Planung und Durchführung müssen aber einige Aspekte beachtet werden (vgl. Jannan 2008, 39):

- Ziel sollte nicht Gewaltverhinderung, sondern Gewaltverminderung sein.
- Das Hauptaugenmerk sollte auf häufigen Gewaltformen liegen. Mobbing ist eine der häufigsten Gewaltformen an Schulen, deswegen muss mehr Anti-Mobbing-Arbeit stattfinden.
- Gewaltprävention sollte besonders in den unteren Klassenstufen stattfinden, damit Gewalt schon früh eingedämmt wird und somit weniger Jugendliche gewalttätig werden.
- Es müssen einheitliche und klare Regeln erarbeitet werden. Regelverstöße werden konsequent, zeitnah und nach einem geordneten Folgenkatalog geahndet.
- Lehrer sind sehr wichtig für die Durchführung von Gewaltprävention. Ihnen sollte bewusst sein, dass sie Rollenvorbilder für ihre Schüler sind. Ihre Verhaltensweisen sind mitentscheidend für das Vermeiden von Gewaltsituationen.
- Auch das Miteinbeziehen der Klasse ist von Bedeutung für die Lösung von Gewaltproblemen.
- Der Opferschutz sollte in jedem Fall Vorrang haben, bevor andere Maßnahmen ergriffen werden.
- Geschlechterspezifische Unterschiede bei der Gewaltausübung sollten beachtet werden.

All diese Forderungen können nur erfüllt werden, wenn es genügend Lehrer gibt, die auch ausreichend Einsatz zeigen. Durch Gewaltverminderung würden auch die Belastungen des Lehrerberufes geringer. Aber diesen Schritt zu schaffen, gestaltet sich womöglich in der Praxis schwierig. Positive Effekte könnten u.a. sein, dass sich das Lehrer-Schüler-Verhältnis verbessert und dass statt Störungen Respekt und ein entspanntes Lernklima vorherrschen. Es werden dann bessere Schulleistungen

erzielt werden und weniger Frust entsteht, der sonst Gewalthandlungen fördert. Zwar gibt es keine Patentlösung, aber es gibt bestimmte Faktoren, die für eine erfolgreiche Gewaltprävention von Bedeutung sind. Zum Beispiel sind Konzepte erfolgreicher, wenn sie die gesamte Schule betreffen. Der Arbeitsaufwand für ein Konzept muss vertretbar sein und es sollte mit ersten einfachen und auch zu leistenden Zielen begonnen werden. Zudem sollte es nicht verpönt sein, sich für schwierige Fälle externe Hilfe zu holen, wie z.B. von der Polizei oder dem Jugendamt (vgl. Jannan 2008, 40f).

Im folgenden Kapitel wird Gewaltprävention definiert, ihre Formen werden benannt und es werden (zum Teil auch schon oben angesprochene) Präventionsmöglichkeiten aufgezeigt.

6.1. Definition Gewaltprävention/Gewaltintervention

Wenn irgendwo Gewalt geschieht, kommt immer gleich die Frage auf, was dagegen unternommen werden kann. Gewalttätige Handlungen werden negativ bewertet und sollten entsprechend sanktioniert werden. Das fordert die Gesellschaft. Bei der pädagogischen Arbeit ist zwischen Gewaltprävention und Gewaltintervention zu unterscheiden. Gewaltprävention meint alle Maßnahmen, die zur zukünftigen Verhinderung bzw. Verminderung von gewalttätigem Handeln unternommen werden. Gewaltintervention meint ein unmittelbares Eingreifen zur Beseitigung von existierendem gewalttätigen Handeln (vgl. Schubarth 2010, 97f).

6.2. Formen der Gewaltprävention

Es können drei Formen unterschieden werden:

Die primäre Gewaltprävention, die die gesellschaftlichen Bedingungen beeinflusst, damit die Lebens- und Konfliktlösefähigkeiten von Kindern gestärkt werden (vgl. Schubarth 2010, 98). Es wird versucht, soziale Probleme aufzugreifen und die Lebensbedingungen von allen Menschen zu beeinflussen. Sie dient der Vorbeugung (vgl. Autrata in: Autrata/Scheu 2009, 243).

Dann die sekundäre Form: Sie dient der Verhinderung von gewalttätigem Handeln (vgl. Schubarth 2010, 98). Sie zielt nicht auf alle Menschen ab, sondern bezieht sich eher auf Risikogruppen (vgl. Autrata in: Autrata/Scheu 2009, 243).

Die tertiäre Gewaltprävention verhindert den Rückfall und hilft bei der Resozialisierung (vgl. Schubarth 2010, 98). Der Einsatz zielt auf bestimmte Gruppen

oder einzelne Menschen ab und versucht, weitere Probleme zu verhindern (vgl. Autrata in: Autrata/Scheu 2009, 243).

In der Praxis gehen alle drei Formen fließend ineinander über (vgl. dazu Schubarth 2010, 97).

Form der Prävention	Ziele	Beispiele in der Schule
Primärprävention	<ul style="list-style-type: none"> • Gewaltlosigkeit in der Erziehung • Förderung und Stärkung des Selbstwertgefühls • Stärkung sozialer Einstellungen • Förderung von Kommunikations- und Interaktionskompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • gewaltfreie Lösung von Konflikten in Familien, Schulen u.a. • Kooperation von Schule, Eltern und Jugendhilfe • Gewalt als Unterrichtsthema • Verbesserung des Schulklimas
Sekundärprävention	<ul style="list-style-type: none"> • „Immunisierung“ von Opfern und Tätern durch spezielle Programme 	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Unterrichtsstörungen lernen • Arbeit mit gewalttätigen Schülern und ihren Opfern
Tertiärprävention	<ul style="list-style-type: none"> • Maßnahmen zur Resozialisierung (Therapien, Täter-Opfer-Ausgleich) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation mit anderen Institutionen (Polizei, Jugendamt u.a.) • Unterstützung beim Nachholen von Schulabschlüssen

(vgl. Schubarth 2010, 97).

6.3. Prävention auf verschiedenen Handlungsebenen

Es gibt eine Vielzahl von Präventionsmöglichkeiten, Konzepten und Programmen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Maßnahmen von Olweus. Nach

ihm kann auf verschiedenen Handlungsebenen, der Schul-, Klassen- und individuellen Ebene, Gewaltprävention stattfinden, wobei der norwegische Psychologe den Schwerpunkt auf der Klassenebene sieht. Sie beinhaltet als wichtigsten Aspekt die Einführung von Klassenregeln (vgl. Schubarth 2000, 152f). Die Ebenen werden im Folgenden näher dargelegt und betrachtet.

Schulebene

Maßnahmen auf der Schulebene schließen alle Beteiligten (Lehrer, Schüler und Eltern) mit ein (vgl. Schubarth in: Rendtorff/Burckhart 2008, 186). Besonders wirksam sind die Maßnahmen, wenn alle gemeinsam an einem Strang ziehen. Hierbei ist es wichtig, Regeln aufzustellen, die den Schülern Grenzen aufzeigen. Aber gerade das Setzen von Grenzen ist sehr schwer; „Grenzziehung ist eine der wichtigsten und gleichzeitig schwierigsten Erziehungsaufgaben“. Generell gilt aber, dass die Grenzen einfach und klar sein müssen, es nicht zu viele Regeln sind, sie von allen verstanden und eingehalten werden und dass Regelverstöße schnell und konsequent geahndet werden (vgl. Jannan 2008, 47).

Wenn beschlossen wurde, auf Schulebene gegen Gewalt vorzugehen, empfiehlt es sich, zuerst eine Erhebung zur Gewalt zu machen, um den Ist-Zustand an der Schule zu analysieren (vgl. Langfeldt 2006, 163). Danach können entsprechende Vereinbarungen und Regeln verfasst werden. Zum Beispiel kann ein Vertrag geschlossen werden, der von allen Beteiligten unterschrieben wird. Dieser sollte in der Ich- bzw. Wir-Form verfasst sein (vgl. Jannan 2008, 48f).

Zu den Maßnahmen auf Schulebene gehören u.a. (vgl. Jannan 2008, 47):

- Regeln aufstellen,
- Maßnahmenkatalog für Regelverstöße erstellen,
- soziales Training anbieten,
- auf regelmäßige Klassenlehrerstunden achten,
- Konzepte entwickeln,
- geschlechterspezifische Maßnahmen berücksichtigen,
- Quartalsplanung einführen,
- die Gestaltung der Schulumgebung und
- der Trainingsraum.

Sonstige Maßnahmen können relativ schnell in den Schulalltag integriert werden. Zum Beispiel kann die Pausenaufsicht verstärkt werden, denn Gewalt nimmt bei einer höheren Lehrerpräsenz ab. Auch sollte die Schulumgebung ansprechend

gestaltet werden. Wichtig ist auch ein Beratungsraum, der nicht einsehbar ist, wo sich Schüler Hilfe und Unterstützung holen können (vgl. Jannan 2008, 55f).

Klassenebene

Maßnahmen auf der Klassenebene werden entweder dann ergriffen, wenn es keine auf der Schulebene gibt – Handlungsbedarf aber besteht – oder weil Maßnahmen auf der Klassenebene die auf der Schulebene ergänzen sollen. Zur Umsetzung gewaltpräventiver Maßnahmen auf Klassenebene müssen einige Grundregeln berücksichtigt werden:

- Es sollte kleinschrittig vorgegangen werden, um eine Überforderung der Schüler und Lehrer zu verhindern;
- alle Beteiligten sollten berücksichtigt werden;
- die Arbeit sollte so weit wie möglich auf die Schüler übertragen werden, um auch so schon die sozialen Kompetenzen zu fördern;
- das Thema des Projektes zur Gewaltprävention sollte möglichst immer wieder im Schuljahr angesprochen und auch in anderen Fächern bearbeitet werden (vgl. Jannan 2008, 62f).

Die Maßnahmen auf Klassenebene decken sich sehr mit denen auf Schulebene. Sie sind insbesondere für die unteren Klassen sinnvoll. Auf der Klassenebene müssen Klassenlehrer häufig mehr Arbeit investieren. Der Zeitaufwand lässt aber nach, wenn die Schüler stark mit einbezogen werden. Nicht nur, um den Lehrer zu entlasten, sondern auch, damit die Schüler merken, dass die Arbeit zur Verminderung von Gewalt nicht für die Lehrer, sondern für die Schüler gemacht wird. Sie sollen lernen, dass die Verantwortung dafür in der Hauptsache bei ihnen liegt. Der dadurch verlorene Unterrichtsstoff lässt sich schnell nachholen, wenn sich die Lernatmosphäre verbessert hat. Beispiele für die Praxis sind, dass Schüler eine Umfrage zur Gewalt an ihrer Schule machen und die Ergebnisse auswerten (vgl. Jannan 2008, 62f) oder das Klassenregeln mit entsprechenden Sanktionen erarbeitet werden (vgl. Klewin et al. in: Heitmeyer/Hogan 2002, 1100).

Gewaltprävention kann sich auch im Hintergrund vollziehen, indem Lehrer das Thema Gewalt in mehreren Unterrichtsfächern behandeln oder verstärkt mit kooperativen Lerntechniken arbeiten (vgl. Jannan 2008, 63f). Zum Beispiel können Schüler Rollenspiele durchführen, in denen sie lernen, Empathie für andere zu empfinden (vgl. Langfeldt 2006, 166).

In Praktika fiel auf, dass besonders Klassenregeln beliebt sind. Kaum eine Schulklasse hat keine selbst aufgestellten Klassenregeln auf Plakaten in den Klassenräumen hängen. Ein Beispiel: „Wer schlägt, geht“.

Die Konsequenzen bei Nichteinhaltung von Klassenregeln sind unterschiedlich (vgl. Langfeldt 2006, 166). In Grundschulen werden z.B. oft sog. Plus-Minus-Systeme angewandt; sie sind ganz im Sinne der Lerntheorie: Störungen werden mit einem Minus verzeichnet und angemessenes Verhalten mit einem Plus. Wenn nach einer bestimmten Zeit die Minus-Liste überwiegt, gibt es eine Bestrafung, z.B. keinen Tagesausflug. Wenn die Plus-Seite überwiegt, führt das zu einer Belohnung, z.B. keine Hausaufgaben (vgl. Jannan 2008, 67). Dieses Plus-Minus-System findet auch Anwendung bei einzelnen Schülern.

Individuelle Ebene

Arbeit gegen Gewaltübergriffe kann nur erfolgversprechend sein, wenn ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler gegeben ist. Schüler wissen, welche Lehrer mit ihren Problemen vertrauensvoll und zuverlässig umgehen. Wer dem Schüler Schutz und Unterstützung gibt, der wird auch in der Zukunft damit rechnen können, dass die Schüler zu ihm kommen, wenn sie Probleme haben (vgl. Jannan 2008, 70).

Sozialarbeiter können auch als Ansprechperson hilfreich sein, da sie unabhängiger sind und so ggf. noch leichter Vertrauen aufgebaut werden kann (vgl. Jannan 2008, 70f).

Die Maßnahmen auf der individuellen Ebene überschneiden sich mit denen auf der Klassenebene. Zum Beispiel findet eine klassenbezogene Beratung mit allen Schülern statt, die sich zumeist auf ein Opfer bezieht. Eine Beratung auf individueller Ebene ist eine Einzelberatung für das Opfer und deckt den Bereich der Intervention und Postvention ab (vgl. Jannan 2008, 71).

Auch wenn ein Vorfall nicht ganz aufgeklärt werden kann – und das ist oft genug der Fall – ist ein Gespräch über das Empfinden des Opfers wichtig. Nicht der Täter sagt, ob etwas schlimm oder nicht schlimm war, sondern das Opfer entscheidet dies. Der Schutz der Opfer ist hierbei von besonderer Bedeutung. Auch der Täter wird zu dem Vorfall befragt. Die Gespräche sollten möglichst schnell stattfinden, damit sie im direkten zeitlichen Bezug zur Tat stehen. Täter versuchen oft, ihre Sicht der Dinge positiv darzustellen und behaupten z.B., sie seien provoziert worden. Auf diese Rechtfertigungen sollte nicht eingegangen werden. Schuldzuweisungen sind zu vermeiden. Wichtig ist, dass Opfer und Täter nicht vorher aufeinandertreffen, damit

das Opfer womöglich noch eingeschüchtert werden kann. Beide Gespräche werden vom Lehrer protokolliert. Es geht darum, eine Lösung zu erarbeiten, mit der beide Seiten umgehen können (vgl. Jannan 2008, 71f).

6.4. Prävention durch Schulsozialarbeit

An „meiner Schule“ hat die Schulsozialarbeit in Verbindung mit gewaltpräventiven Maßnahmen einen hohen Stellenwert. Im Folgenden wird kurz auf ihre Aufgaben und Möglichkeiten eingegangen.

Die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz festgelegt. Die Schulsozialarbeit als Tätigkeit meint, dass ständig ein Schulsozialarbeiter an der Schule ist und mit den Lehrern zusammenarbeitet, um die Schüler in allen Bereichen ihrer Entwicklung zu fördern (vgl. Speck in: Coelen/Otto 2008, 340). Sie sind Vermittler zwischen Schülern und Gesellschaft. Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Angebot der Jugendhilfe; sie ist zwar in der Schule angesiedelt, bezieht sich aber mehr auf außerschulische Bereiche. Wichtiges Ziel ist die Vernetzung zwischen außerschulischen Bereichen und anderen Institutionen, da auffälliges Verhalten oft genug im außerschulischen Bereich entsteht (vgl. Schubarth 2000, 178). Vom ganzheitlichen Ansatz her sind Schüler nicht nur Schüler; vielmehr findet eine Betrachtung ihrer Gesamtpersönlichkeit statt (vgl. Schubarth in: Raithel/Mansel 2003, 313). Es wird versucht, die Schüler mit der Position der Schule in Einklang zu bringen. Zentraler Bestandteil der Schulsozialarbeit ist das Zusammenarbeiten von Sozialpädagogen mit Schülern, Eltern, Lehrern und Schulbehörden. In der Schule haben Sozialarbeiter meist eine unterstützende Funktion inne, insbesondere mit dem Ziel, erfolgreiche Kommunikation zwischen Schülern bzw. Eltern und Lehrern zu erreichen. Weiter sollen Sozialarbeiter Probleme der Jugendlichen möglichst früh erkennen und entsprechende Lösungen zur Bewältigung entwickeln. Eine enge Kooperation mit anderen Institutionen und Diensten ist notwendig (vgl. Schubarth 2000, 178).

Zu den Angeboten der Schulsozialarbeit gehören u.a.:

- Angebote zur differenzierten Förderung (wie Hausaufgabenhilfe, Förderkurse, AGs),
- schulinterne Arbeit: präventive Maßnahmen, die der sozialen Integration dienen,
- außerschulische Arbeit,
- umweltorientierte Arbeit: Kooperation mit Behörden und Einrichtungen,

- Elternarbeit,
- Begleitung von Klassenfahrten,
- Organisation von Veranstaltungen (Projektwochen, Schulfeste),
- Beratung und Einzelfallhilfe (vgl. Schubarth 2000, 179).

Schulsozialarbeit sollte längerfristig und gleichbleibend angelegt sein. Sie ist als präventive Maßnahme ausgelegt. Kurzfristige Hilfen haben nur wenig Erfolg (vgl. Schubarth 2000, 179). Wird Schulsozialarbeit längerfristig und sinnvoll eingesetzt, zeigt sich ein besonderer Erfolg gegen Mobbing und Körperverletzung (vgl. Weber in: Weisser Ring 2010, 8).

7. Spezielle Gewaltprävention am Beispiel von „Faustlos“ an der Förderschule Emden

Seit ein paar Jahren nehmen die meisten Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen ab der fünften Klasse an dem Gewaltpräventionsprogramm „Faustlos“ teil. In Grundschulen hat das Programm schon gute Erfolge erzielt (vgl. Bowi et al. 2008, 518). Mit Hilfe eines Leitfadeninterviews soll herausgefunden werden, welche Wirkung „Faustlos“ auf die Wahrnehmung und Einstellung der Schüler zu Gewalt hat. Im Folgenden werden zunächst die Schule und das „Faustlosprogramm“ beschrieben, darauf aufbauend wird das Leitfadeninterview mit Auswertung und Ergebnissen vorgestellt und gedeutet.

7.1. Allgemeine Informationen zur Schule

An der Förderschule Emden werden zurzeit 177 Schüler in 19 Klassen mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung unterrichtet. Im Kollegium sind:

- 36 Förderschullehrer
- 9 pädagogische Mitarbeiter
- 1 Zivildienstleistender und 2 Therapeuten

Die Förderschule ist seit 2004 Ganztagschule. Die Schüler haben die Möglichkeit, an drei Nachmittagen an Arbeitsgemeinschaften teilzunehmen. Ein Schwerpunkt an dieser Schule ist das gemeinsame Mittagessen, das von den Schülern zubereitet wird (vgl. Förderschule Emden 2010, 2; 14f).

An der Förderschule arbeitet eine Schulsozialarbeiterin. Träger der Schulsozialarbeit ist die Arbeiterwohlfahrt (AWO Kreisverband Emden e.V.) in Kooperation mit der Stadt Emden, Fachdienst Jugendförderung. Die Sozialarbeiterin hilft den Schülern in verschiedenster Weise: Zum Beispiel bietet sie Spielangebote an, gibt die Möglichkeit, mit jemandem zu reden oder sich einfach nur zu entspannen. Die Schulsozialarbeit bietet über die festen Angebote hinaus noch Folgendes an (vgl. Förderschule Emden 2010, 17f):

- Beratung
- Gestaltungsangebote
- Begegnungs- und Beziehungsarbeit durch Freizeitangebote
- Projekte zur Alltagsbewältigung
- Hilfen bei der Berufsvorbereitung
- Unterstützung bei der Erziehung

Zudem führt sie das Gewaltpräventionsprogramm „Faustlos“ durch. Seit fünf Jahren ist es ein fester Bestandteil der Schule. Nach Möglichkeit durchlaufen alle Schüler ab der 5. Klasse das Programm. Es wird in abgewandelter Weise durchgeführt. Das heißt, dass die Schüler z.B. teilweise länger an einer Lektion arbeiten, weil bei ihnen so viele „Gefühle hochkommen“, sodass die vorgegebene straffe Einhaltung der Lektionen nicht möglich ist. Zwar wurde das am Anfang versucht, jedoch musste die Sozialarbeiterin feststellen, dass das nicht funktioniert. „Faustlos“ wird von der Sozialarbeiterin mit Unterstützung des Klassenlehrers unterrichtet. Den Schülern macht es Spaß und sie werden zum Nachdenken angeregt (vgl. Interview mit der Sozialarbeiterin).

7.2. Das „Faustlos-Curriculum“

Die Gewaltproblematik kommt am deutlichsten zum Vorschein im Jugendalter. Aggressives Verhalten beginnt aber schon in der Kindheit. Deshalb muss möglichst früh die Prävention einsetzen (Primärprävention) (vgl. Cierpka 2009, 20; 23). Genau dies macht das Programm „Faustlos“: Es fördert die Konfliktfähigkeit der Kinder. Alltäglich erleben Kinder Konflikte, z.B. mit ihren Eltern oder Freunden. Wenn sie die Konflikte gelöst haben, lernen sie, mit weiteren umzugehen. „Faustlos“ hilft ihnen, das zu schaffen (vgl. Cierpka in: von Suchodoletz 2007, 203).

„Faustlos“ ist ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbareitem Verhalten bei Kindern. Es fördert die sozialen Kompetenzen. Es basiert auf dem

amerikanischen Programm „Second Step“, was in den USA schon seit mehreren Jahren erfolgreich angewendet wird. Von 1996 bis 1997 wurde „Second Step“ übersetzt und einer ersten Pilotstudie in Grundschulen unterzogen. Mit den Ergebnissen arbeiteten Manfred Cierpka und sein wissenschaftlicher Mitarbeiter Andreas Schick an einer Verbesserung und Weiterentwicklung des Programms. Von 1998 bis 2001 wurde es erneuert, an Grundschulen getestet und schließlich veröffentlicht. Seitdem ist es fester Bestandteil vieler Kindergärten und Grundschulen (vgl. Heidelberger Präventionszentrum 2010).

„Faustlos“ ist speziell für Kindergartenkinder und Grundschüler konzipiert. Das Grundschul-Curriculum umfasst 51 Lektionen, das Kindergarten-Curriculum 28. In der Schule wird jede Lektion in 30 bis 45 Minuten vermittelt. Sie werden in vorgegebener Reihenfolge unterrichtet, da sie aufeinander aufbauend sind. Pro Woche wird eine Lektion behandelt (vgl. Schröder/Merkle 2007, 115f).

Für die Durchführung des Programms gibt es die „Faustlos-Materialien“. Sie bestehen aus einem Handbuch, einem Anweisungsheft und Bildmaterialien. Zu der Kindergartenversion gehören noch zusätzlich zwei Handpuppen (vgl. Schick/Cierpka in: Cierpka 2005, 241).

Grundlagen des Programms sind entwicklungspsychologische Befunde der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern. Forschungen haben ergeben, dass Defizite darin im direkten Zusammenhang mit aggressivem bzw. gewaltbereitem Verhalten von Kindern stehen. Solche Defizite können in den Bereichen Empathiefähigkeit, Impulskontrolle, Problemlösefähigkeit und im Umgang mit Wut und Ärger auftreten. Wenn Kinder diese Fähigkeiten nicht früh lernen, sind sie auch als Erwachsene nicht in der Lage, mit alltäglichen Konflikten umgehen zu können. Ursachen für mangelnde sozial-emotionale Kompetenz können sein (vgl. Cierpka 2005, 1):

- Unwissenheit darüber, was sozial angemessenes Verhalten ist,
- fehlende Ideen zur Konfliktlösung,
- mangelnde Übung in sozial angemessenem Verhalten,
- falsche Einschätzung von Aggressionen,
- Entwicklungsverzögerungen, die genetisch oder durch ungesundes Verhalten der Mutter in der Schwangerschaft entstanden sind.

Es wird mit Hilfe des Programms versucht, diese Defizite auszugleichen (vgl. Cierpka 2005, 1).

„Faustlos“ wird von Erziehern bzw. Grundschullehrern durchgeführt, die vorher an einer Fortbildung teilgenommen haben. Es bietet den Kindern alters- und

entwicklungsentsprechende Kenntnisse in den Bereichen Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut an. Diese sind in Lektionen aufgeteilt, die aufeinander aufbauen (vgl. Schick/Cierpka in: Cierpka 2005, 240f):

1. Empathie

Sie meint, in der Lage zu sein, sich in einen anderen Menschen hineinversetzen zu können und zu verstehen, was dieser denkt bzw. fühlt. Diese Fähigkeit bildet sich schon sehr früh bei Kindern aus (ca. in der Zeit vom ersten bis zum vierten Lebensjahr). Unzureichende Ausbildung ist auf das Fehlen einer empathischen Bezugsperson zurückzuführen. Für Problemlösungen ist diese Fähigkeit jedoch von zentraler Bedeutung. Strategien, die Empathie aufbauen und erweitern, finden bei diesem Programm Anwendung. Die Kinder lernen, Gefühle zu interpretieren, lernen, dass sich Gefühle verändern und Menschen unterschiedliche Gefühle zur gleichen Sache haben (vgl. Cierpka 2009, 46f).

2. Impulskontrolle

Es ist die Fähigkeit gemeint, impulsives und aggressives Verhalten zu vermindern. Durch die Vermittlung von kognitiven Problemlösestrategien und dem Training sozialer Verhaltensfertigkeiten verbindet „Faustlos“ zwei Bereiche miteinander, die die Entwicklung der Impulskontrolle bei Kindern fördern. Es werden fünf Schritte der Problemlösung unterrichtet (vgl. Cierpka 2009, 47):

- Was ist das Problem?
- Welche Lösungen gibt es?
- Frage dich bei jeder Lösung:
 - Ist sie ungefährlich?
 - Wie fühlen sich die Beteiligten?
 - Ist sie fair?
 - Wird sie funktionieren?
- Entscheide dich für eine Lösung und probiere sie aus.
- Funktioniert die Lösung? Wenn nicht, was kannst du jetzt tun? (Cierpka 2009, 46-47).

Diese Schritte werden nacheinander mit den Kindern behandelt. Um letztendlich auch den Nutzen solcher Problemlösestrategien zu erproben, werden in den Lektionen fiktive Problemsituationen gestellt, die gelöst werden sollen. Einige Problemstellungen sind z. B. zu lernen, wie man sich entschuldigt, wie man

jemanden um Hilfe bittet und wie man der Versuchung aus dem Weg geht, etwas zu stehlen (vgl. Cierpka 2009, 48f).

3. Umgang mit Wut und Ärger

Hier werden Techniken gezeigt, mit starken Gefühlen umzugehen. Sie bestehen aus körperlicher Entspannung und aus kognitiven Strategien zum Problemlösen. Dies beugt Wutanfällen vor und die Kinder erhalten die Möglichkeit, über den Vorfall nachzudenken. Sie lernen Anzeichen für Wut zu erkennen und sie im Entstehen durch Beruhigungstechniken zu reduzieren bzw. Wut den anderen gegenüber angemessen auszudrücken (vgl. Cierpka 2009, 49f).

Auch hier lernen die Kinder ein strukturiertes Verfahren:

- Wie fühlt sich mein Körper an?
- Beruhige dich:
 - Hole dreimal tief Luft.
 - Zähle langsam rückwärts.
 - Denke an etwas Schönes.
 - Sage: „Beruhige dich“ zu dir selbst.
- Denke laut über die Lösung des Problems nach.
- Denke später noch einmal darüber nach (Diepold et al. 1997, 6).

Die Schritte werden der Reihe nach durchgegangen. Die Kindern lernen Anzeichen für Wut und Ärger kennen und angemessen auszudrücken. Die Ärgergefühle werden durch die Beruhigungsschritte reduziert. Danach kann der Problemlöseprozess (Impulskontrolle) einsetzen. Zum Schluss wird noch einmal über alles nachgedacht (vgl. Diepold et al. 1997, 6).

Vorgehensweise/Methoden

Zwei „Faustlos-Lektionen“ in der Woche zu bearbeiten sind ein guter Wert. Bei dieser Zeitplanung brauchen Pädagogen 14 Wochen für die gesamte Durchführung des Programms. Die Lektionen sind alle fertig ausgearbeitet und können so eingesetzt werden. Zu jeder Lektion gibt es eine große Fotokarte, die auf der Rückseite folgende Informationen liefert (vgl. Diepold et al. 1997, 7):

- Den Vorbereitungsteil für Lehrer und Erzieher mit Zielsetzung,
- das Unterrichten der Lektion und
- weitere Inhalte der Lektion, durch die das Wissen geübt und verfestigt werden soll.

Alle Lektionen werden nach dem gleichen Schema unterrichtet: Zu den Fotokarten wird eine Geschichte erzählt, es werden Fragen gestellt und über die Situation und das eigene Vorgehen diskutiert. Danach werden Rollenspiele gespielt und die Übertragung des Gelernten findet durch bestimmte Übungen statt (vgl. Diepold et al. 1997, 7).

Erfolge

Untersuchungen ergeben, dass Kinder nach der Teilnahme an „Faustlos“ Gewalt als Konfliktlösestrategie ablehnen (vgl. Schick 2004, 23).

Die Schüler, die am Curriculum teilgenommen hatten, wiesen weniger Aggressionen auf als die Kontrollgruppe. Besonders bei Jungen und stark aggressiven Kindern zeigte sich ein wesentlicher Rückgang der Aggressionen im Vergleich zu den weniger aggressiven Kindern. Im Bereich der Empathiefähigkeit bestand vor dem Training ein signifikanter Unterschied zwischen Kontrollgruppe und „Faustlosgruppe“. Nach dem Training gab es keine signifikanten Unterschiede mehr. Die „Faustlos-Schüler“ zeigten sogar einen deutlichen Zuwachs ihrer Empathiefähigkeit (vgl. Bowi et al. 2008, 518).

Diese empirisch belegten positiven Entwicklungen spiegeln sich auch in den Gesamtbeurteilungen des Curriculums durch die Lehrer wider. Sie beurteilten die Unterrichtsmaterialien und die Rollenspiele als effektiv. Die Eignung des Curriculums zur Verbesserung des Sozialverhaltens und zur Prävention aggressiven Verhaltens schätzten sie ebenso ein. Dazu kam es, weil die Schüler ein verbessertes Sozialverhalten zeigten und das Klassenklima harmonischer geworden war (vgl. Schick 2004, 24).

Kritik

Die Unterrichtsstunden mit „Faustlos“ laufen nach einem festgelegten Schema ab. Hierbei wird kritisiert, dass das Curriculum zu sehr „mechanisch strukturiert“ (Schön in: Dörr/Göppel 2003, 175) sei. Es besteht die Gefahr, dass die Schüler dadurch von vornherein wissen, welche Antworten von ihnen gewünscht werden. Einen Zusammenhang zu ihren realen Lebensumständen sehen sie nicht. Moniert wird auch, dass „Faustlos“ stark an der Verbalisierung von Konflikten und Gefühlen orientiert sei und körperorientierte sowie spielerische Elemente zu kurz kommen. Außerdem seien die Unterrichtseinheiten auf der einen Seite teilweise zu simpel, auf der anderen Seite aber zu anspruchsvoll für die Kinder. Problematisch ist, dass im „Faustlos-Programm“ nicht ausreichend reflektiert wird, ob die von den Kindern

ausgeübte Gewalt nicht ein Ausdruck eigener Erfahrungen ist. Solche Erlebnisse müssten zunächst aufgearbeitet werden, bevor Kinder ihr Verhalten ändern bzw. verbessern können (vgl. Schön in: Dörr/Göppel 2003, 176f).

Ein weiterer Einwand ist, dass das Programm nicht ausreichend auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede der Kinder ausgerichtet ist. Insgesamt seien, so betont Bärbel Schön, die Unterschiede zwischen einer Schülergruppe „mit Faustlos“ und einer „ohne Faustlos“ nur minimal und „statistisch nicht signifikant“ (Schön in: Dörr/Göppel 2003, 170; 174).

Vor- und Nachteile aus der Praxis

Im Gespräch mit der Sozialarbeiterin wurden verschiedene Vor- und Nachteile des Programms herausgestellt (vgl. Interview mit der Sozialarbeiterin):

Vorteile	Nachteile
strikter Ablauf, er gibt eine gute Orientierung	strikter Ablauf, kein Spielraum, um auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen
erreicht alle Kinder, da es im Klassenverband unterrichtet wird	hohe Anschaffungskosten
gibt Hilfen zur Problem- und Konfliktlösung	eher konzipiert für Kinder aus weniger benachteiligten Familien; für die „goldene Mitte“
hoher Praxisanteil durch Rollenspiele	
baut auf fundierten Theorien auf	
Klassenlehrer unterrichten das Programm; sie haben großen Einfluss auf die Kinder	
frühes Einsetzen der Maßnahme	

7.3. Überlegungen zum Leitfadeninterview

Für die Beantwortung der Fragestellung wird ein Leitfadeninterview durchgeführt. Es sollen insgesamt zehn Schüler der Förderschule Emden, Förderschwerpunkt Lernen, befragt werden. Fünf davon, die das „Faustlosprogramm“ absolviert haben und fünf, die das Programm nicht kennen. Alle Schüler sollen möglichst altershomogen sein, am besten wäre eine achte Klasse. Diese Schüler haben vor

drei Jahren das „Faustlosprogramm“ durchlaufen und es kann nun überprüft werden, ob das Programm Wirkung zeigt. Wenn möglich, soll in beiden Gruppen eine gleiche Anzahl von Jungen und Mädchen sein.

Zuerst werden Alter, Geschlecht, Wohnort/Stadtteil und Migrationshintergrund abgefragt. Die Frage nach dem Wohnort dient dazu zu erfahren, ob die Kinder aus den sog. Problemvierteln der Stadt kommen. Schließlich ist auch das soziale Umfeld zu berücksichtigen, da es Auswirkungen auf die Entwicklung und das Verhalten der Kinder hat. Zu den wohl größten Problemvierteln in Emden gehören Barenburg, Transvaal/Port Arthur und Borssum. Die Stadt und die genannten Stadtteile werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Emden

Die kreisfreie Stadt liegt im Nordwesten Niedersachsens in der Region Ostfriesland an der Mündung der Ems. Es leben dort knapp 55.000 Menschen. Emden ist die westlichste deutsche Hafenstadt, sie hat den viertgrößten Seehafen in Deutschland. Größter Arbeitgeber der Region ist das Volkswagenwerk (vgl. Architektengruppe Lepère und Partner 2003, 8).

Stadtteil Barenburg

Barenburg ist (nach der Stadtmitte) der größte Stadtteil Emdens. Er liegt im Nordosten der Stadt. Es leben dort ca. 7000 Menschen. Von ihnen sind 730 arbeitslos. Knapp zehn Prozent sind Ausländer. Das ist die höchste Arbeitslosen- und Ausländerquote im gesamten Stadtgebiet (vgl. Stadt Emden 2008, 2).

Das Gebiet ist in verschiedene Bereiche zu untergliedern:

Das Teilgebiet „Alte Neue Heimat“, gelegen zwischen Geibelstraße, Hermann-Allmers-Straße, Schnedermannstraße und Heinrich-von-Kleist-Straße, ist das ehemalige Wohnviertel der Bediensteten von Post und Bund (vgl. Architektengruppe Lepère und Partner 2003, 9).



Ein sogenannter „Glaspalast“ in der Klein-von-Diepold-Straße

Die Wohnungen im Teil „Neue Heimat mittlerer Teil“, gelegen zwischen Klopstockstraße, Grüner Weg, Geibelstraße und Kaserne, wurden damals als Soldatenwohnungen genutzt. Seit Abzug der Bundeswehr gibt es eine hohe Mieterfluktuation. Die ehemaligen Wohnungen der Soldaten wurden größtenteils an junge Familien und Alleinerziehende vermietet. Besonders problematisch ist der Bereich der „Glaspaläste“ oder der „Neuen Heimat“ an der Klein-von-Diepold-Straße. Die ehemaligen Sozialwohnungen in diesem Bereich werden heute überwiegend von Aus- und Übersiedlern, Ausländern, Montagearbeitern sowie sozialschwachen Familien bewohnt (vgl. Architektengruppe Lepère und Partner 2003, 10f).

Den östlichen Rand Barenburgs bildet eine weitgehend separate Einfamilien- und Reihenhausbebauung: eine Siedlung mit gehobener Wohnqualität (vgl. Architektengruppe Lepère und Partner 2003, 12).

Stadtteil Port Arthur/Transvaal

Port Arthur/Transvaal liegt im Südwesten der Stadt in der Nähe des Hafens. Der Stadtteil ist für Hafenarbeiter um 1900 entstanden. Später wurden die Wohnungen, weil sie sehr günstig waren, an Sozialhilfeempfänger vermietet. Von da an zogen immer mehr Sozialhilfeempfänger nach Transvaal. Die Wohnumgebung verschlechterte sich (vgl. Dissinger/ Mlinski 1980, 27; 129). Von den 5193 Bewohnern sind 463 arbeitslos. Der Ausländeranteil liegt bei 6,6% (vgl. Stadt Emden 2008, 2).



Ein Wohnblock in der Schwabenstraße

Stadtteil Borssum

Dieser Bezirk liegt im Südosten der Stadt. Er hat sich aus einem kleinen Dorf zu einem großen Gebiet entwickelt mit guter Infrastruktur. Borssum ist nach Barenburg der nächstgrößte Stadtteil mit ca. 6030 Einwohnern; davon sind 340 arbeitslos und 5,4% sind Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. Stadt Emden 2008, 2).

Borssum ist nach dem Zweiten Weltkrieg stark gewachsen. Neben dem zum Teil noch erhaltenen Dorfcharakter wechseln sich ausgedehnte Einfamilienhaus-Siedlungen mit Hochhäusern bis zu zehn Stockwerken ab. Ein Hochhaus-Komplex in der Wilhelm-Leuschner-Straße mit drei Gebäuden zu je zehn Stockwerken sowie umliegenden kleineren Wohnblocks wurde in den 1970er-Jahren gebaut. Zunächst zogen dort überwiegend Familien ein. Mitte der 90er-Jahre verließen viele von ihnen das Wohngebiet und siedelten sich in Neubauvierteln in der Umgebung an. Die frei werdenden Wohnungen wurden an Eigentümer verkauft oder an sozial Schwache vermietet. Die Straße wurde zunehmend zum Problembereich.



Ein Teil der Wohnblocks in der Wilhelm-Leuschner-Straße

Gestaltung des Fragebogens

Der Fragebogen enthält insgesamt 13 Fragen. Elf davon sind nach dem gleichen Schema aufgebaut. Dabei geht es um häufige Gegebenheiten aus dem Schulalltag. Das soll den Schülern die Beantwortung erleichtern, da sie die Situationen kennen und wissen, wie sie darauf reagieren könnten. Zudem decken die Fragen die häufigsten Gewaltformen ab. Ausgewertet werden sie nach Kategorien.

Die Frage 12 ist eine Ankreuzaufgabe. Die Schüler sollen bei verschiedenen Antwortmöglichkeiten ankreuzen, was für sie Gewalt ist. Diese Frage beinhaltet Formen von physischer und psychischer Gewalt.

Bei der letzten Frage sollen die Schüler (ihre) Lösungsmöglichkeiten nennen, durch die ein Streit geschlichtet werden kann. Die Nennungen werden wieder mit Hilfe der aufgestellten Kategorien ausgewertet.

Geschlecht: Alter: Migrationshintergrund: Wohnort:

Interviewleitfaden

- 1. Du wirst kräftig geschubst und fällst hin. Was tust du?**

- 2. Ein Mitschüler bezeichnet dich als „Hurensohn/Schlampe“. Was tust du?**

- 3. Ein Mitschüler macht sich vor anderen über deine neuen Schuhe lustig. Was tust du?**

- 4. Du sollst über einen anderen Mitschüler schlecht geredet haben. Nach der Schule will er dich verprügeln. Was tust du?**

- 5. Deine Mitschüler reden nicht mehr mit dir und du stehst alleine da. Was tust du?**

- 6. Ein Mitschüler haut dir nur so aus Spaß auf den Kopf. Was tust du?**

- 7. Deine Federtasche ist wieder einmal weg. Du findest sie im Mülleimer wieder. Was tust du?**

- 8. Ein Mitschüler hat sich in der Mensa vorgedrängelt. Was tust du?**

- 9. Ein Mitschüler schlägt dir mit Absicht das Pausenbrot aus der Hand. Was tust du?**

10. Du hast gehört, dass ein Mitschüler schlecht über deine Familie redet. Was tust du?

11. Ein Mitschüler hat dich mit seinem Handy auf der Toilette gefilmt und schickt den Film an seine Freunde weiter. Die lachen über dich. Was tust du?

12. Was ist für dich Gewalt? Kreuze an!

Schubsen

Schlagen

Beschimpfen

Beleidigen

Drohen

Lästern

Beleidigen/Beschimpfen/Demütigen durch SMS oder E-Mail

Mobbing

13. Wie schlichtest du Streit? (Mehrfachnennung möglich)

7.4. Auswertung des Leitfadeninterviews

Es wurden zehn Schüler eines Jahrganges, fünf „mit Faustlos-Erfahrung“ und fünf ohne, an der Förderschule Emden, Förderschwerpunkt Lernen, befragt.

Schüler „mit Faustlos“	Geschlecht	Alter	Migrationshintergrund	Wohnort
1	m	16	ja	Barenburg
2	w	14	ja	Borssum
3	w	14	nein	Borssum
4	m	15	nein	Conrebbersweg
5	m	16	nein	Barenburg

Schüler „ohne Faustlos“	Geschlecht	Alter	Migrationshintergrund	Wohnort
1	m	15	nein	Transvaal
2	m	15	nein	Borssum
3	m	16	nein	Barenburg
4	m	16	nein	Barenburg
5	m	15	nein	Tholenswehr

Bei der Auswertung müssen verschiedene Aspekte gesehen werden, die die Ergebnisse beeinflussen könnten:

Die Schüler der Förderschule sind wahrscheinlich schon von vornherein stärker belastet als andere Kinder. Gewaltprobleme treten an Hauptschulen und an Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen oder Verhalten stärker auf als in anderen Schulformen (vgl. Schubarth 2010, 69). Dies wurde auch bereits in Kapitel 5.3. angesprochen.

Die Tabellen zeigen, dass die Zahl der Jungen deutlich überwiegt. In der Gruppe „mit Faustlos“ sind zwei Mädchen, in der Gruppe „ohne Faustlos“ sind nur Jungen vertreten. In der Literatur gelten Mädchen als weniger gewaltbereit als Jungen bzw. sie wenden andere Gewaltformen an (vgl. Schubarth 2010, 68f).

Das Alter der Befragten liegt zwischen 14 bis 16 Jahren. Es entspricht somit der in der Literatur angegebenen Risikogruppe. Gerade in der Pubertät neigen Jugendliche zu gewaltbereitem Verhalten (vgl. Schubarth 2010, 70). Anzumerken ist auch, dass die Gruppe, die „Faustlos“ absolviert hat, etwas jünger ist.

Weiter befinden sich in der „Faustlos-Gruppe“ zwei Schüler mit Migrationshintergrund. Das gilt zwar in der Literatur nicht als Risikofaktor für Gewalt, aber die Umstände, in denen die Kinder aufwachsen, sind häufiger problematisch. Zum Beispiel erleben Schüler mit Migrationshintergrund schon deutlich häufiger innerfamiliäre Gewalt als deutsche Schüler. Das liegt u.a. an der kulturell geprägten Erziehung. Es kommt aber immer auf die jeweilige Ethnie an, ob Gewalt stärker verbreitet ist. Besonders belastet sind Schüler jugoslawischer und türkischer Herkunft. Bei den russischen Aussiedlern ist der Zeitpunkt der Aussiedlung mitunter entscheidend (vgl. Schubarth 2010, 72).

Die Tabelle zeigt auch, dass die Kinder – wie vermutet – aus den Ender Problemvierteln kommen. Vier der fünf „Faustlos-Kinder“ und vier der fünf „Kinder ohne Faustlos“ kommen aus einem „schwierigen Stadtteil“.

Die Schüleräußerungen werden fünf Kategorien zugeordnet, die wahrscheinlich alle möglichen Antworten abdecken.

Kategorie 3 ist zudem aufgeteilt in physische Gewalt (3a) und psychische Gewalt (3b).

Kategorie 1: Konflikt vermeiden

Kategorie 2: Konflikt gewaltfrei lösen

Kategorie 3: Konflikt gewalttätig lösen

(3a: physische Gewalt und 3b: psychische Gewalt)

Kategorie 4: Hilfe suchen

Kategorie 5: keine Angabe

Schüleräußerungen und ihre Auswertung

Im Folgenden werden die Schülerantworten auf die vorgegebenen Fragen des Leitfadeninterviews den entsprechenden Kategorien 1 bis 5 zugeordnet und ausgewertet. Auf Zielsetzungen der Trainingseinheiten des Curriculums „Faustlos“ wird hingewiesen.

Frage 1: Du wirst kräftig geschubst und fällst hin. Was tust du?

Kategorie	1 Konflikt vermeiden	2 Konflikt gewaltfrei lösen	3a physische Gewalt	3b psychische Gewalt	4 Hilfe suchen	5 keine Angabe
Schüler						
„mit Faustlos“	0	0	1	0	4	0
„ohne Faustlos“	0	1	4	0	0	0

Es zeigt sich, dass die Schüler, die „Faustlos“ durchlaufen haben, überwiegend ohne Gewalt auf die Situation reagieren. Es liegt nahe, dass hier das Empathietraining erfolgreich gewesen ist. In der Situation wägen die Schüler erst einmal ab, ob sie absichtlich oder unabsichtlich geschubst wurden (Curriculum: gezielte von ungezielten Handlungen unterscheiden/vgl. Diephold et al. 2008, 3). Die meisten haben wohl gelernt, nicht sofort zurückzuschlagen, sondern eine gewaltfreie Alternative zu wählen. In diesem Fall, sich Hilfe vom Lehrer zu holen. Bei den Schülern „ohne Faustlos“ verhält es sich nahezu umgekehrt: Sie reagieren mit Gewaltanwendung.

Frage 2: Ein Mitschüler bezeichnet dich als „Hurensohn/Schlampe“. Was tust du?

Kategorie	1 Konflikt vermeiden	2 Konflikt gewaltfrei lösen	3a physische Gewalt	3b psychische Gewalt	4 Hilfe suchen	5 keine Angabe
Schülerantwort						
„mit Faustlos“	3	0	0	2	0	0
„ohne Faustlos“	0	0	4	1	0	0

Drei „Faustlos-Schüler“ gehen dem Konflikt aus dem Weg. Die anderen beiden setzen sich mit einer „Retour-Beleidigung“ zur Wehr. Es sieht so aus, als könnten die drei „Faustlos-Schüler“ ihre Wut zügeln, was in Trainingseinheit III, Umgang mit Wut und Ärger, vermittelt wird (vgl. Diephold et al. 2008, 5f). Auffallend: Alle Schüler „ohne Faustlos“ reagieren mit Gewalt. Vier mit physischer und einer mit psychischer Gewalt.

Frage 3: Ein Mitschüler macht sich vor anderen über deine neuen Schuhe lustig. Was tust du?

Kategorie	1	2	3a	3b	4	5
Schülerantwort	Konflikt vermeiden	Konflikt gewaltfrei lösen	physische Gewalt	psychische Gewalt	Hilfe suchen	keine Angabe
„mit Faustlos“	5	0	0	0	0	0
„ohne Faustlos“	1	0	0	4	0	0

Alle Schüler „mit Faustlos-Erfahrung“ gehen auf die Beleidigung nicht ein. Den Umgang mit Hänseleien haben die Schüler geübt und reagieren dementsprechend (Trainingseinheit III: Umgang mit Wut und Ärger/vgl. Diephold et al. 2008, 5f).

Bei den Schülern „ohne Faustlos“ ignoriert nur einer die Provokation. Alle anderen setzen dem psychische Gewalt (Beleidigungen) entgegen.

4. Du sollst über einen anderen Mitschüler schlecht geredet haben. Nach der Schule will er dich verprügeln. Was tust du?

Kategorie	1	2	3a	3b	4	5
Schülerantwort	Konflikt vermeiden	Konflikt gewaltfrei lösen	physische Gewalt	psychische Gewalt	Hilfe suchen	keine Angabe
„mit Faustlos“	2	0	2	0	1	0
„ohne Faustlos“	1	0	4	0	0	0

Die Angaben der „Faustlos-Schüler“ ergeben ein zweigeteiltes Bild: Zwei stellen sich der Herausforderung und würden sich – trotz „Faustlos“ – sogar prügeln. Die anderen reagieren ohne Gewalt: Zwei versuchen den Konflikt zu vermeiden, einer würde sich Hilfe beim Lehrer holen. In diesem Fall reagieren nur drei Schüler im Sinne des Programms. Sie erinnern sich vermutlich an das Gelernte aus Lektion III. Es gelingt ihnen, Vorwürfe hinzunehmen und sie lassen sich nicht auf einen Kampf ein (vgl. Diephold et al. 2008, 5f).

Die Schüler „ohne Faustlos“ reagieren – bis auf eine Ausnahme – mit physischer Gewalt.

Bemerkenswert bei den Antworten war: Die Schüler würden aber nicht sofort losprügeln, sondern versuchen, erst einmal durch ein Gespräch die Angelegenheit zu klären. Gewaltanwendung als Lösung käme für sie demnach erst nach einem unbefriedigenden Ausgang des Gesprächs in Betracht.

5. Deine Mitschüler reden nicht mehr mit dir und du stehst alleine da. Was tust du?

Kategorie	1	2	3a	3b	4	5
Schülerantwort	Konflikt vermeiden	Konflikt gewaltfrei lösen	physische Gewalt	psychische Gewalt	Hilfe suchen	keine Angabe
„mit Faustlos“	0	4	0	0	0	1
„ohne Faustlos“	5	0	0	0	0	0

Für beide Gruppen gilt: Keiner zieht in einer derartigen Situation Gewalt in Betracht. Ein wesentlicher Unterschied ist allerdings darin zu sehen, dass vier Schüler „mit Faustlos“ eine Lösung im Gespräch herbeiführen wollen, während die Gruppe „ohne Faustlos“ die Situation so hinnimmt und sich damit abfindet, ohne eine Idee von einer angemessenen Lösung zu haben. Das könnte eventuell auch daran liegen, dass diese Schüler eine solche Situation noch nie erlebt haben, die Folgen nicht abschätzen können und deshalb keinen Lösungsvorschlag parat haben. Offenbar können die „Faustlos-Schüler“ ihr Wissen aus Lektion II umsetzen. Dort wird das angemessene Verhalten in sozialen Situationen, z.B. durch ein Gespräch zu einer Lösung zu kommen, geübt (vgl. Diephold et al. 2008, 4).

6. Ein Mitschüler haut dir nur so aus Spaß auf den Kopf. Was tust du?

Kategorie	1	2	3a	3b	4	5
Schülerantwort	Konflikt vermeiden	Konflikt gewaltfrei lösen	physische Gewalt	psychische Gewalt	Hilfe suchen	keine Angabe
„mit Faustlos“	0	1	2	0	2	0
„ohne Faustlos“	0	0	5	0	0	0

Zwei Schüler „mit Faustlos“ „antworten“ auf den körperlichen Angriff in gleicher Weise. Die anderen reagieren ohne Gewalt: Einer entscheidet sich für ein Gespräch mit dem Angreifer, zwei würden Hilfe beim Lehrer suchen. Hier verhalten sich nur drei Schüler „Faustlos-konform“. Denkbar für ihr angemessenes Verhalten ist die positive Wirkung des Empathietrainings, das u.a. vermittelt, absichtliche von unabsichtlichen Handlungen zu unterscheiden, damit vorschnelle aggressive Verhaltensweisen vermieden werden (vgl. Diephold et al. 2008, 3).

Die Antwort der Schüler „ohne Faustlos“ ist eindeutig: Alle würden „postwendend zurückhauen“.

7. Deine Federtasche ist wieder einmal weg. Du findest sie im Mülleimer wieder. Was tust du?

Kategorie	1	2	3a	3b	4	5
Schülerantwort	Konflikt vermeiden	Konflikt gewaltfrei lösen	physische Gewalt	psychische Gewalt	Hilfe suchen	keine Angabe
„mit Faustlos“	0	2	0	0	2	1
„ohne Faustlos“	0	0	2	3	0	0

Kein „Faustlos-Schüler“ entscheidet sich für Gewalt. Alle wählen eine gewaltfreie Alternative. Sie sind vermutlich in der Lage, das Gelernte aus Lektion III (Umgang mit Wut und Ärger) abzurufen (vgl. Diepold et al. 2008, 5f).

Im Gegensatz dazu greifen alle Schüler „ohne Faustlos“ auf eine physische bzw. psychische Gewaltform zurück.

8. Ein Mitschüler hat sich in der Mensa vorgehängelt. Was tust du?

Kategorie	1	2	3a	3b	4	5
Schülerantwort	Konflikt vermeiden	Konflikt gewaltfrei lösen	physische Gewalt	psychische Gewalt	Hilfe suchen	keine Angabe
„mit Faustlos“	1	2	1	0	1	0
„ohne Faustlos“	1	1	3	0	0	0

Vier der Schüler „mit Faustlos“ gehen ohne Gewalt vor. Das ist ein Beispiel für Impulskontrolle. Die Schüler reagieren abwägend, wie es vom Programm intendiert wird (vgl. Diepold et al. 2008, 4f). Lediglich einer wird handgreiflich, indem er den Drängler wegzieht.

Selbst bei dieser „harmlosen“ Form der Gewalt – unter Jugendlichen wohl eher eine Bagatelle – werden drei Schüler „ohne Faustlos“ gewalttätig. Die anderen beiden reagieren angemessen.

9. Ein Mitschüler schlägt dir mit Absicht das Pausenbrot aus der Hand. Was tust du?

Kategorie	1	2	3a	3b	4	5
Schülerantwort	Konflikt vermeiden	Konflikt gewaltfrei lösen	physische Gewalt	psychische Gewalt	Hilfe suchen	keine Angabe
„mit Faustlos“	0	0	1	0	4	0
„ohne Faustlos“	0	0	5	0	0	0

Eine derartige Situation führt im „Normalfall“ sehr schnell zu Handgreiflichkeiten. Dennoch wählen alle Schüler „mit Faustlos“ – bis auf eine Ausnahme – den gewaltfreien Weg. Sie holen sich Hilfe vom Lehrer. Das entspricht einer wesentlichen Intention des Programms, nicht vorschnell aggressiv zu reagieren, sondern erst nachzudenken und dann eine sinnvolle Lösung zu wählen. Sie lassen sich nicht einfach von ihrem aggressiven Impuls leiten (Impulskontrolle/vgl. Diepold et al. 2008, 4f).

Im deutlichen Gegensatz dazu gehen alle Schüler „ohne Faustlos“ mit zum Teil massiver Gewalt vor.

10. Du hast gehört, dass ein Mitschüler schlecht über deine Familie redet. Was tust du?

Kategorie	1	2	3a	3b	4	5
Schülerantwort	Konflikt vermeiden	Konflikt gewaltfrei lösen	physische Gewalt	psychische Gewalt	Hilfe suchen	keine Angabe
„mit Faustlos“	0	0	4	0	1	0
„ohne Faustlos“	0	0	5	0	0	0

Bei der Gruppe „mit Faustlos“ war dieses deutliche Ergebnis nicht zu erwarten. Schließlich haben diese Schüler über einen längeren Zeitraum an einem gewaltpräventiven Programm teilgenommen. Ihre Reaktionen – nämlich massive Gewaltanwendung – unterscheiden sich in keiner Weise von der Gruppe „ohne Faustlos“.

Wenn jedoch bedacht wird, dass besonders Angriffe gegen die Familie als nicht hinnehmbare Beleidigung der „Familienehre“ empfunden werden, dann sind derartige Äußerungen besser zu erklären (vgl. Sitzer 2009, 98f).

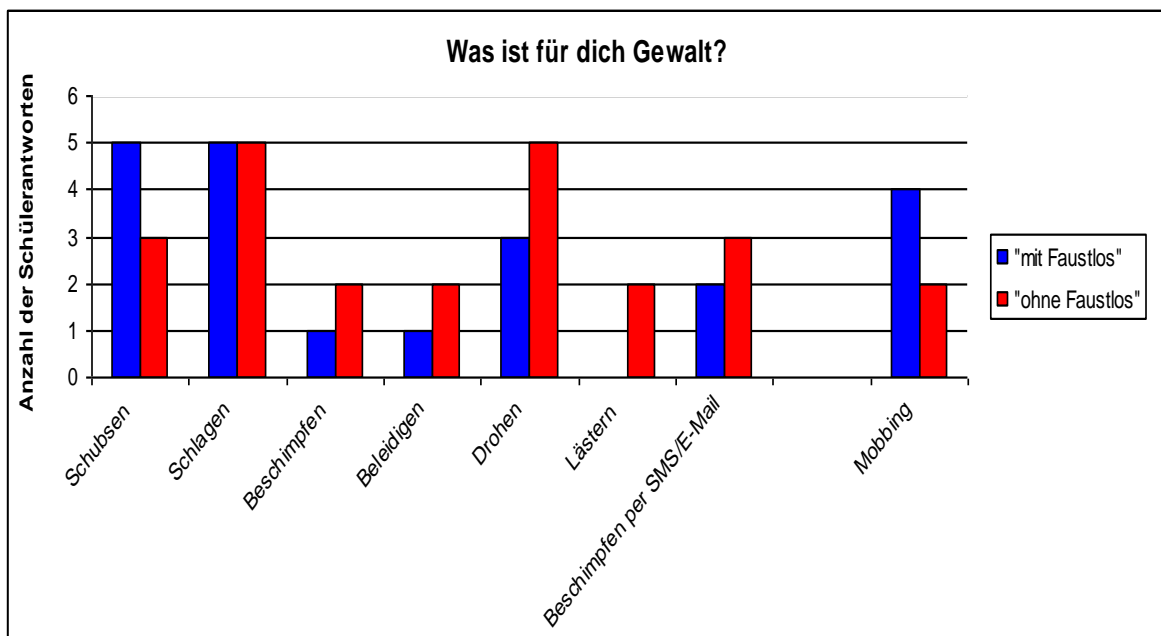
11. Ein Mitschüler hat dich mit seinem Handy auf der Toilette gefilmt und schickt den Film an seine Freunde weiter. Die lachen über dich. Was tust du?

Kategorie	1	2	3a	3b	4	5
Schülerantwort	Konflikt vermeiden	Konflikt gewaltfrei lösen	physische Gewalt	psychische Gewalt	Hilfe suchen	keine Angabe
„mit Faustlos“	0	0	0	0	5	0
„ohne Faustlos“	0	0	3	1	1	0

Deutliches Ergebnis bei der Gruppe „mit Faustlos“: Keinem kommt bei diesem massiven Eingriff in die Intimsphäre Gewalt in den Sinn. Alle holen sich Hilfe beim Lehrer oder bei der Polizei. Offenbar können sie ihren Ärger unter Kontrolle halten und sich für eine sinnvolle Lösung entscheiden. Das wird in den Lektionen II und III vermittelt (vgl. Diepold et al. 2008, 4-6).

Im Gegensatz dazu das Ergebnis bei der Gruppe „ohne Faustlos“: Sie bevorzugen eine gewaltsame Lösung, überwiegend in physischer Form. Nur einer dieser Gruppe würde sich Hilfe holen. Bemerkenswert: Dieser Schüler hat an einem Streitschlichterlehrgang teilgenommen.

12. Was ist für dich Gewalt? Kreuze an! (Mehrfachnennung möglich!)



Schlagen, der Angriff auf den Körper, auf die Unversehrtheit einer Person wird von den Schülern beider Gruppen eindeutig als Gewalt bezeichnet.

Drohen, das häufig einer physischen Gewaltanwendung vorausgeht, nimmt ebenfalls eine Spitzenstellung ein. Auch das Schubsen, das als Angriff auf den Körper zu sehen ist, wird als Gewalt empfunden.

Psychische Gewalt dagegen wird von beiden Gruppen weniger mit Gewalt in Verbindung gebracht.

Am Rande sei vermerkt, dass die Schüler „ohne Faustlos“ psychische Gewalt eher als Gewalt kennzeichnen als die Schüler „mit Faustlos“. Eigentlich ist von einer umgekehrten Tendenz auszugehen, da die Gruppe „mit Faustlos“ durch den

Umgang mit dem Programm ein insgesamt erweitertes Wissen über die Problematik haben müsste.

13. Wie schlichtest du Streit? (Mehrfachnennung möglich)

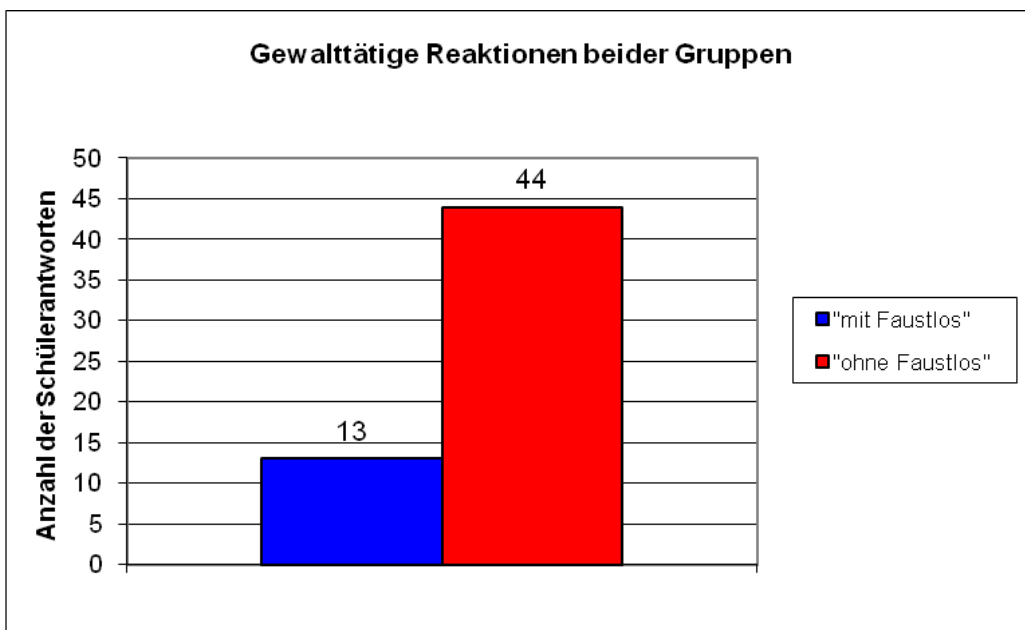
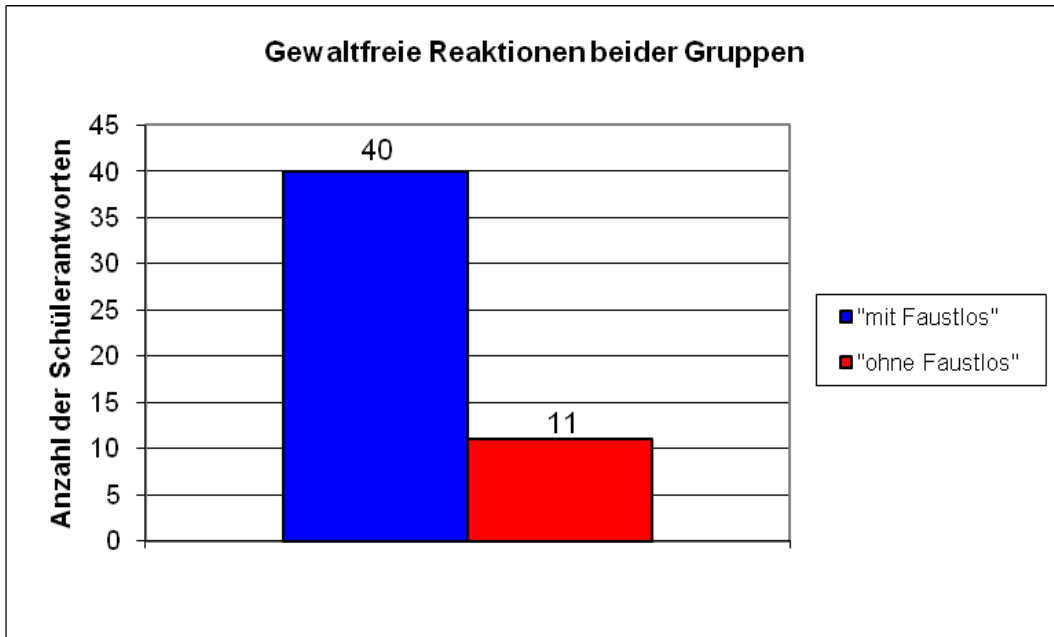
Kategorie	1	2	3a	3b	4	5
Schülerantwort	Konflikt vermeiden	Konflikt gewaltfrei lösen	physische Gewalt	psychische Gewalt	Hilfe suchen	keine Angabe
„mit Faustlos“	0	2	2	1	2	1
„ohne Faustlos“	0	5	4	0	1	0

Die Gruppe „mit Faustlos“ zieht verschiedene Arten der gewaltfreien Streitschlichtung in Betracht. Unter ihnen sind aber auch welche, die ggf. auch einen Konflikt mit Gewalt lösen würden. Verwunderlich ist das aber nicht, wenn man sich daran erinnert, dass auch in dieser Gruppe sich Schüler bei den vorangegangenen Fragen des Leitfadeninterviews für eine gewalttätige Lösung entschieden hatten.

Vier der fünf Schüler „ohne Faustlos“ wenden Gewalt als Lösung an. Das überrascht nicht. Bemerkenswert ist aber, dass sie nicht sofort zu Gewalt greifen, sondern alle einen Streit zuerst im Gespräch schlichten würden. Erst wenn das erfolglos bliebe, würden sie physische Gewalt anwenden.

Gesamtüberblick

Im Folgenden die Erfassung aller Antworten beider Schülergruppen auf die Fragen 1 – 11 geordnet nach „gewaltfreien Reaktionen“ und „gewalttätigen Reaktionen“. Sie dient der Beantwortung meiner Fragestellung: Welche Wirkung haben Gewaltpräventionsprogramme auf die Wahrnehmung der Schüler? Sind die Schüler, die am Präventionsprogramm „Faustlos“ teilgenommen haben, weniger gewaltbereit als die Schüler „ohne Faustlos“? Die Fragen 12 und 13 werden hier nicht erfasst, weil sie nicht dem Frageschema der Fragen 1 – 11 entsprechen.



Das Ergebnis ist bei den befragten Schülern eindeutig. Die Schülergruppe, die das Präventionsprogramm „Faustlos“ absolviert hat, zeigt sich in ihren Äußerungen weniger gewaltbereit als die Gruppe „ohne Faustlos“. Es belegt die positive Wirkung des Programms auf Wahrnehmung und Einstellung der Schüler. Das entspricht auch den aus der Literatur bekannten Forschungsergebnissen (vgl. Bowi et al. 2008, 518).

8. Fazit

Gewalt ist ein alltägliches Phänomen in der Gesellschaft, die in ihren verschiedenen Ausprägungen auch in der Schule auftaucht. Warum Gewalt entsteht, ist immer noch nicht hinreichend geklärt. Es gibt viele Erklärungsansätze: Soziologen suchen die Gründe bei den unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen. Psychologen hingegen versuchen durch bestimmte theoretische Annahmen die Problematik zu beschreiben, um so ihren Ursachen auf den Grund zu gehen.

Einigkeit besteht aber bei allen Forschern darin, dass gegen Gewalt etwas getan werden muss. Die Schule nimmt dabei eine wichtige Funktion ein. Sie kann mit Hilfe von verschiedenen Maßnahmen gegen Gewalt vorgehen. Häufig finden zusätzlich Gewaltpräventionsprogramme Anwendung. Sie sollen bei den Schülern möglichst früh ansetzen, um Gewalt vorzubeugen oder zu vermindern. Ein häufig angewandtes „Präventionsmittel“ ist das in dieser Arbeit vorgestellte Programm „Faustlos“. An der Förderschule Emden hat es zu guten Resultaten geführt. Das stellt nicht nur die begleitende Sozialpädagogin heraus, sondern wird auch durch die Ergebnisse der Schülerbefragung bestätigt. Die Zielsetzungen „Empathie“, „Impulskontrolle“ und der „Umgang mit Wut und Ärger“ sind bei Schülern mit „Faustlos“ deutlich stärker ausgeprägt als bei Schülern ohne. „Faustlos-Schüler“ haben gelernt, die Folgen ihres Handelns zu überdenken und sind dadurch überwiegend in der Lage, Konflikte gewaltfrei anzugehen und zu lösen. Es spricht dafür, dass „Faustlos“ tatsächlich die Wahrnehmung der Schüler positiv beeinflusst. Allerdings kann die Befragung bei der geringen Anzahl der Schüler nicht repräsentativ sein, sondern nur eine Tendenz für die Wirkung von „Faustlos“ wiedergeben. Sie deckt sich jedoch mit den Ergebnissen der Forschungsgruppe von „Faustlos“: Schüler, die das Programm absolviert haben, sind weniger aggressiv und gewaltbereit (vgl. Bowi et al. 2008, 518).

Von Vorteil wäre es gewesen, wenn die Verhaltensmuster der Kinder vor Durchführung des Programms bekannt gewesen wären. Dann wäre wahrscheinlich eine noch genauere Aussage über Verhaltensänderungen durch „Faustlos“ zu erwarten gewesen. Allgemein ist darin auch eine Schwäche des Programms zu sehen. „Faustlos“ fragt nicht nach der „Vorgeschichte“ der Programmteilnehmer. Es wird strikt nach Plan vorgegangen. Auf die Bedürfnisse einzelner Schüler wird kaum eingegangen. Eine individuellere Vorgehensweise wäre mit Sicherheit wünschenswert. Allerdings muss dabei kritisch hinterfragt werden, ob das im Schulalltag überhaupt möglich ist.

Ein „Allheilmittel“ gegen Gewalt ist „Faustlos“ sicherlich nicht. Aber – und das ist die Stärke des Programms – es vermittelt den Schülern zentrale Schlüsselkompetenzen, die ihnen eine Alternative zur Gewaltanwendung anbieten. Diese sozialen und emotionalen Kompetenzen sind gar nicht hoch genug einzuschätzen und helfen den Kindern auch im außerschulischen Alltag. In der Schule kann durch „Faustlos“ die „soziale Dimension“ (Schön in: Dörr/Göppel 2003, 178) verbessert werden. So kommt es nicht nur auf die klassischen Unterrichtsinhalte an, sondern auch auf soziales Lernen.

Der Erfolg von „Faustlos“ muss in einem größeren Rahmen gesehen werden: Wenn die Schüler mehr soziale Kompetenzen erwerben, wird auch der Schulalltag harmonischer. Ein gutes Klassenklima sorgt für eine bessere Lernatmosphäre und wirkt sich somit auch positiv auf die schulischen Leistungen der Schüler aus. Verbesserungswürdig ist sicherlich noch die Einbeziehung der Eltern. Denkbar wäre beispielsweise, die Erziehungsberechtigten in regelmäßigen Abständen über den Stand der Erfolge – aber auch Misserfolge – ihrer Kinder zu informieren und ggf. Empfehlungen zu geben, wie im privaten Bereich das in der Schule Gelernte anzuwenden ist. So könnten die Eltern Teil des Gewaltpräventionsprogramms werden.

Dies alles erscheint wichtiger als so manche Kritik an methodischen und inhaltlichen Schwächen von „Faustlos“.

Frühe Prävention ist in jedem Fall besser als spätere Therapie.

9. Quellenverzeichnis

Architektengruppe Lepère und Partner GbR (2003): Beiträge zur Städteentwicklung. Stadtbaulicher Rahmenplan. Gemeinschaftsinitiative soziale Stadt – soziale Brennpunkte Emden – Barenburg. Unter: http://www.emden.de/de/buergerinfo/stadtteile/files/rahmenplan_barenburg_2003_teil01.pdf, Stand: 15.07.2010

Autrata, Otger (2009): Prävention von Jugendgewalt. In: Autrata, Otger/Scheu, Bringfriede: Jugendgewalt. Interdisziplinäre Sichtweisen. Forschung, Innovation und soziale Arbeit, Wiesbaden: VS-Verlag, 223-261

Baumann, Menno (2010): Kinder, die Systeme sprengen. Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. Baltmannsweiler: Schneider

Beland, Kathy (1988): Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3. Seattle: Committee for Children.

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend; Jugendwohlfahrt und Kinderrechte (2010): Kinderrechte. <http://www.kinderrechte.gv.at/home/un-konvention/prinzipien/content.html>, Stand: 20.07.2010

Brisch, Karl-Heinz (2007): Diagnostik und Intervention bei frühen Bindungsstörungen. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2., völlig neu bearbeitete Aufl., München/Basel: Reinhard, 136-157

Bowi, Ulrike/Ott, Gudrun/Tress, Wolfgang (2008): Faustlos – Gewaltprävention in der Grundschule. Unter: http://www.roth-programmierung.de/red_upload/8053/documents/pkk_57_07_bowi.pdf, Stand: 15.07.2010

Cierpka, Manfred (2009): Faustlos – wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. 6. Aufl., Freiburg im Breisgau: Herder

Cierpka, Manfred (2007): Faustlos für Kindergarten und Schule. In: von Suchodoletz, Waldemar (Hrsg.): Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen u.a.: Hogrefe, 203-214

Cierpka, Manfred (2005): Gewalt in der Schule – nein danke! Faustlos – ein Lernprogramm für Kindergarten und Grundschule. http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_751.html, Stand: 15.07.2010

Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (2010): Gewalt an Schulen. http://www.dguv.de/inhalt/praevention/themen_a_z/bildungseinrichtungen/allg_schulen/gewalt/index.jsp, Stand: 31.07.2010

Diepold, Barbara/Krannich, Sabine/Sanders, Martin/Ratzke, Katharina/Cierpka, Manfred (1997): Faustlos – Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenz und zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern. Unter: <http://www.diepold.de/barbara/faustlos.pdf>, Stand: 01.07.2010

Dissinger, Walter/Mlinski, Angelika (1980): Alt-Transvaal. Ein Emden Stadtteil – aus der Sicht von Bewohnern. Emden: Privat

Focus Schule (2010): Gewalttaten: Brutalität unter Jugendlichen nimmt ab. http://www.focus.de/schule/schule/psychologie/psychoterror/gewalttaten-brutalitaet-unter-jugendlichen-nimmt-ab_aid_529475.html, Stand: 15.07.2010

Förderschule Emden (2009): Das Schulprogramm 2009. Unter: <http://www.foerderschule-emden.de/Templates/PDF/Schulprogramm0910.pdf>, Stand: 15.02.2010

Fuchs, Marek/Lamnek, Siegfried/Luedtke, Jens/Baur, Nina (2005): Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag

Fuchs, Marek/Lamnek, Siegfried/Luedtke, Jens (2001): Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994-1999. Opladen: Leske&Budrich

Gelles, Richard J. (2000): Gewalt in der Familie. In: Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden: Westdeutscher, 1043-1077

Gugel, Günther (2009): Handbuch Gewaltprävention. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten. Für die Grundschule und die Arbeit mit Kindern. 2. Aufl., Tübingen 2009: Institut für Friedenspädagogik

Heidelberger Präventionszentrum (2010): Geschichte über Faustlos. <http://www.faustlos.de/faustlos/geschichte.asp>, Stand: 01.07.2010

Hurrelmann, Klaus/Bründel, Heidrun (2007): Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. 2. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz

Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. 9., unveränderte Aufl., Weinheim/Basel: Beltz

Klewin, Gabriele/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weingart, Gail (2000): Gewalt in der Schule. In: Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden: Westdeutscher, 1078-1105

Kunczik, Michael/Zipfel, Astrid (2006): Gewalt und Medien. Ein Studienhandbuch. Köln u.a.: UTB

Langfeldt, Hans-Peter (2006): Psychologie für die Schule. Weinheim/Basel: Beltz

Lösel, Friedrich/Runkel, Daniela (2009): Störungen des Sozialverhaltens. In: Schneider, Silvia/Margraf, Jürgen (Hrsg.): Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Störungen im Kindes- und Jugendalter, Band 3, Heidelberg: Springer, 454-480

Lösel, Friedrich/Bliesener, Thomas (2003): Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchung von kognitiven und sozialen Bedingungen. Polizei und Forschung, Band 20, München/Neuwied: Luchterhand

Melzer, Wolfgang/Schubarth, Wilfried/Ehninger, Frank (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Erziehen und Unterrichten in der Schule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Melzer, Wolfgang/Rostampour, Parviz (1998): Prädikatoren schulischer Gewalt im außerschulischen Bereich. In: Arbeitsgruppe Schulevaluation: Gewalt als soziales Problem in Schulen. Untersuchungsergebnis und Präventionsstrategien. Opladen: Leske&Budrich

Olweus, Dan (2004): Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: Holtappels, Heinz/Heitmeyer, Wilhelm/Melzer, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Jugendforschung, 3. Aufl., Weinheim/München: Juventa, 281-298

Olweus, Dan (2002): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 3., korrigierte Aufl., Bern u.a.: Huber

Opp, Günther (2008): Schulen zur Erziehungshilfe – Chancen und Grenzen. In: Reiser, Helmut/Dlugosch, Andrea/Willmann, Marc (Hrsg.): Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Pädagogische Hilfen an den Grenzen der Erziehung. Schriftenreihe Sonderpädagogik in Forschung und Praxis, Band 21, Hamburg: Dr. Kovac, 67- 88

Rabold, Susann/Baier, Dirk (2008): Gewalt und andere Formen abweichenden Verhaltens in Förderschulen für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, Heft 1, 118-141

Sanders, Martin/Krannich, Sabine (2002): Schule als Kontext für aggressives Verhalten von Kindern. In: Cierpka, Manfred (Hrsg.): Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen. 2., unveränderte Aufl., Göttingen u.a.: Hogrefe, 61-69

Schick, Andreas/Cierpka, Manfred (2005): Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: das Faustlos-Curriculum. In: Cierpka, Manfred (Hrsg.): Möglichkeiten der Gewaltprävention. Göttingen: Vandenhoeck& Ruprecht, 230-247

Schick, Andreas (2004): Faustlos - Inhalte, Implementation und Effektivität eines Gewaltpräventions-Curriculums. Unter: http://www.roth-programmierung.de/red_upload/8053/documents/SchulVerwaltung.pdf, Stand: 15.07.2010

Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias/Niebank, Kay (2008): Problemverhaltensweisen und Risikoverhalten im Jugendalter – Ein Überblick. In: Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias/Niebank, Kay (Hrsg.): Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer, 11-33

Schröder, Achim/Merkle, Angela (2007): Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention. Pädagogische Konzepte für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach/Ts.: Wochenschau

Schubarth, Wilfried (2010): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer

Schubarth, Wilfried (2008): Jugend und Gewalt heute – Forschungsergebnisse und Folgerungen für die Prävention. In: Schröder, Achim/Rademacher, Helmut/Merkle, Angela (Hrsg.): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe. Politik und Bildung, Band 46, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 45-57

Schubarth, Wilfried (2008): Gewalt an Schulen und Möglichkeiten der Prävention. In: Rendtorff, Babara/Burckhart, Svenia (Hrsg.): Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, 178-191

Schubarth, Wilfried (2003): Formen, Möglichkeiten und Grenzen der Gewaltprävention. Schulische und außerschulische Präventionskonzepte und deren Beitrag zur Entwicklung von Konfliktfähigkeit bei Jugendlichen. In: Raithel, Jürgen/Mansel, Jürgen (Hrsg.): Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich. Jugendforschung, Weinheim/München: Juventa, 300-316

Schubarth, Wilfried (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied: Luchterhand

Schön, Bärbel (2003): Bildung der Gefühle durch Programme zur Gewaltprävention? Einige Anmerkungen. In: Dörr, Magret/Göppel, Rolf: Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Psychoanalytische Pädagogik, Band 17, Gießen: Psychosozial-Verlag), 163-182

Sitzer, Peter (2009): Jugendliche Gewalttäter: eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt. Konflikt- und Gewaltforschung, Weinheim u.a.: Juventa

Speck, Karsten (2008): Schulsozialarbeit. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS-Verlag, 340-348

Stadt Emden (2008): Statistikinfo. Unter: http://www.emden.de/de/buergerinfo/daten/files/statistikinfo_02_2008.pdf?StatistikInfo%2002/2008, Stand: 15.07.2010

Sutterlüty, Ferdinand (2008): Entstehung und Verlauf von Gewaltkarrieren im Jugendalter. In: Schröder, Achim/Rademacher, Helmut/Merkle, Angela (Hrsg.): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe. Politik und Bildung, Band 46, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 59-71

Tillmann, Hans-Jürgen/Holler-Nowitzki, Birgit/Holtappels, Heinz Günter/Meier, Ulrich/Popp, Ulrike (2000): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen, und pädagogische Handlungsperspektiven. Jugendforschung, 2. Aufl., Weinheim/München: Juventa

Wahl, Klaus/Hees, Katja (2009): Täter oder Opfer? Jugendgewalt – Ursachen und Prävention. München: Reinhardt

Weber, Ingrid (2010): Schulsozialarbeit vermindert die Gewalt der Schüler. In: Weisser Ring. Die Zeitschrift für Opferschutz und Prävention. Jg. 33 ,Heft 4, S. 8

Weißmann, Ingrid (2007): Formen und Ausmaß von Gewalt in Schulen. Modelle der Gewaltprävention. 2., unveränderte Aufl., Marburg: Tectum

Zimmermann, Peter (2006): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden: GWS

10. Anhang

Anhang 1: Interview mit der Schulsozialarbeiterin	64
Anhang 2: Leitfadeninterviews mit Schülern mit „Faustlos“	68
Anhang 3: Leitfadeninterview mit Schülern ohne „Faustlos“	78

Anhang 1: Interview mit der Schulsozialarbeiterin

1. Seit wann wird „Faustlos“ an der Schule durchgeführt?

Seit ca. fünf Jahren.

2. Wie ist die Schule auf das Programm aufmerksam geworden?

Durch mich. Ich habe vorher in einer Kindertagesstätte gearbeitet und da haben wir das Programm schon mit Kindergartenkindern durchgeführt. Das Programm wurde auch in Grundschulen eingesetzt und ich habe das als positiv erlebt und habe das dann auch hier eingeführt. Ich musste dann erstmal Geld dafür beantragen; das ist ja nicht billig. Der Koffer ist das teuerste. Ich habe dann die Fortbildung dazu gemacht mit ein paar Kollegen, weil ich das in nicht mehr als zwei bis drei Klassen gleichzeitig machen kann, weil das mit meiner Zeit nicht passt, die ich zur Verfügung habe. Von daher mache ich das nun immer so, dass ich zwei Jahrgänge (vierte und fünfte Klasse) nehme. „Faustlos“ ist ja eigentlich für Grundschulen, aber hier an der Förderschule ist das einfach nicht genauso durchzuführen. Die Kinder in den unteren Klassen sind hier auf einem ganz anderen Niveau. Erst habe ich es versucht, das Programm so durchzuführen wie mit Grundschulern, habe aber gemerkt, dass das nicht geht. Das was in den Grundschulen gemacht wird, geht mit unseren Schülern erst in Klasse fünf oder sechs. Aber trotzdem ist „Faustlos“ ein guter Leitfaden.

3. Wandelst du „Faustlos“ also für diese Schüler ab?

Ja. Zum Beispiel sind wir manchmal mit einer Lektion Wochen beschäftigt, wenn von den Schülern ganz viel kommt. Ich habe es anfangs versucht, das Programm ganz konsequent durchzuführen. Das geht hier einfach nicht an dieser Schule. Das ist nun mal eine Förderschule und da muss ich das einfach anders anpacken. Ich muss anders auf die Schüler eingehen, erklären und wiederholen, aber es ist trotzdem für mich ein guter Leitfaden.

4. Welche Vor- und Nachteile siehst du in dem Programm?

Also, ein bisschen habe ich das ja eben schon gesagt. Vorteile sind: Es ist ein guter Leitfaden, auch für einen selbst. Also alles, was mit Gefühlen, Konfliktbewältigung und so zu tun hat. Es sind sehr gute Beispiele, dass man sich an den Bildern orientieren kann. Ein Nachteil? Vielleicht ist es an Grundschulen möglich, dass die Lehrer das mit den Schülern machen. Die

Grundschulen haben ja auch keine Sozialarbeiter. Man öffnet bei unseren Schülern mit dem Programm so viele Fässer, weil sie zu ihren Lerndefiziten auch noch genügend andere Probleme haben. Man muss schon fundiert pädagogisch ausgebildet sein, um an dieser Schule „Faustlos“ zu machen. Und das ist der Nachteil, eigentlich ist das Programm ja für „normale“ Kinder in Regelschulen konzipiert. Wobei ich mich schon frage, also, ich habe ja mal erzählt, dass ich auch „Meseo“ mache und da arbeite ich mit Kindern mit Problemen im sozial-emotionalen Bereich. Und in den Grundschulen sitzen ja auch viele Kinder, die ihre Problematiken haben. Meiner Meinung nach ist „Faustlos“ schon eher für „normale Kinder“. Ich sage mal, die aus recht stabilen Familien kommen und wenig benachteiligt sind. Dann kommt es auf den Stadtteil an, wie die Klassenzusammensetzung in der Grundschule ist. „Faustlos“ ist ganz bestimmt eine gute Sache, aber ich denk´ mir, der Nachteil ist, dass das Programm eigentlich für die „goldene Mitte“ der Schüler ist. Es ist nicht so individuell. Ich muss mir dann selbst überlegen, wo nehme ich etwas hinzu oder weg. Also wie gesagt, es kann sein, dass ich an einer Lektion fünf bis sechs Wochen bin. Aber dann ist es o.k. Es nützt mir nichts, wenn ich es strikt durchziehe. Was ich auch noch mal betonen will, ist, dass durch bestimmte Situationen viel bei den Schülern „hochkommt“. An dieser Schule sind viele traumatisierte Kinder, die einfach irgendwann nicht mehr lernen konnten, weil sie so traumatisiert sind. Das weiß ich definitiv. Sie werden aufgewühlt durch das Benennen von Gefühlen. Und für mich steht an vorderster Stelle, das im Blick und im Griff zu haben. Und dann ergibt sich für mich in den Klassen, in denen ich „Faustlos“ mache, dass ich auch wieder neue Einzelfallarbeit hinzubekomme. Denn mir werden auch noch mal andere Dinge erzählt als einem Lehrer. Ich bestehe auch immer darauf, dass die Klassenlehrer bei „Faustlos“ dabei sind und oft sind sie überrascht, was dann von den Schülern gesagt wird. Dinge, die sie noch nie erzählt haben, einfach aus der Situation heraus. Es ist also wichtig, dass der Klassenlehrer dabei ist, weil er sonst über solche Geschichten nicht informiert ist. Das gilt z.B. dann auch für Regeln, die bestimmt werden.

5. Wie lange dauert es, bis die Schüler das „Faustlosprogramm“ durchlaufen haben?

Das ganze Programm schaffe ich nicht. Also für mich habe ich mir nun diese zwei Jahre gesetzt, um mit den Schülern „Faustlos“ zu machen. Wie gesagt, es bringt nichts, alles mit Gewalt durchzudrücken, sondern mir ist wirklich wichtig, dass das verinnerlicht ist, was wir durchgenommen haben. Und wenn wir praktisch in zwei Jahren nur die Lektion des ersten Schuljahres schaffen würden, dann ist trotzdem schon ein vernünftiger Grundbaustein gelegt. Und das merkt man auch.

6. Du kannst also schon sagen, dass „Faustlos“ eine positive Wirkung bei den Schülern hinterlässt?

Ich habe das ja schon nach und nach in mehreren Klassen gemacht und da ist schon ein Konsens sichtbar. Die Schüler wissen, wovon man spricht. Was haben wir gelernt? Wie gehen wir mit Problemen um? Oder auch, dass sie dieses Gefühl für Situationen haben, was ja auch ein wesentlicher Inhalt ist. Es gibt im Einzelnen natürlich trotzdem Konflikte, auf eine gesamte Klasse bezogen, merkt man das auf jeden Fall, dass sie am Programm teilgenommen haben. Wir haben mit den Schülern Regeln erarbeitet und die Regeln finden sich dann auch in der gesamten Schule als Klassenregeln wieder. Die verschiedenen Klassen bauen diese natürlich individuell aus. In Konflikten knüpfen wir auch (wenn es geht) an Gelerntem an und fragen nach, was gelernt wurde. Auch haben die Schüler ein größeres Repertoire an Möglichkeiten im Vergleich zu vorher, wie Konflikte gelöst werden könnten. Was auch oft Thema ist, jemanden aus Versehen verletzt zu haben und auch so etwas wird in „Faustlos“ behandelt. Wir vermitteln den Schülern, dass das nicht böse gemeint war und was vielleicht der Grund für die Verletzung war. Wir gehen mit den Schülern die Schritte Stück für Stück durch. Die sollen Situationen an der Körperhaltung und der Mimik der Personen erkennen. Und selber wissen, wie sie signalisieren können, dass andere sie in Ruhe lassen sollen. Besonders durch Rollenspiele können die Kinder Situationen gut nachempfinden.

7. Wie finden die Schüler das „Faustlosprogramm“?

Die Schüler finden toll, dass es was anderes ist als Unterricht. Ich beginne meistens mit einem Spiel, z.B. mit einem Bewegungsspiel, und auch am Ende

gibt es öfter ein Rollenspiel und das finden sie eigentlich gut. Die Atmosphäre ist lockerer und es geht eben um die Schüler selbst.

8. Wie viele Stunden in der Woche macht eine Klasse „Faustlos“?

Wie vom Programm vorgesehen eine Stunde in der Woche. Das ist absichtlich so gewählt, damit die Schüler auch noch innerlich arbeiten und sich die Dinge genauer durch den Kopf gehen lassen. Alles andere wären sonst zu viele Eindrücke auf einmal, die nicht verarbeitet werden könnten. Es wird immer etwas angerissen und die Schüler haben dann eine Woche Zeit, um darüber nachzudenken und dann kann das alles wieder aufgegriffen werden. Häufig gibt es bei den Schülern durch Denkanstöße Dinge, über die wir erstmal reden müssen. Und ich mache dann eben nicht gleich die nächste Lektion. Das sind auch Beispiele dafür, dass die Lektionen teilweise länger dauern. Und ich arbeite erst dann mit den Schülern weiter, wenn wirklich alles klar ist. Es ist quasi wie mit dem anderen Unterricht auch. Der wird hier auch nicht so durchgezogen wie an der Regelschule. Ich musste mich aber auch erst daran gewöhnen.

Anhang 2: Leitfadeninterviews mit Schülern mit „Faustlos“

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Sommersemester 2010



Geschlecht: m Alter: 16 Migrationshintergrund: ja Wohnort: Barenburg

Interviewleitfaden

1. Du wirst kräftig geschubst und fällst hin. Was tust du?

Ich gehe zum Lehrer und sage dem das.

2. Ein Mitschüler bezeichnet dich als „Hurensohn/Schlampe“. Was tust du?

Ich höre weg.

3. Ein Mitschüler macht sich vor anderen über deine neuen Schuhe lustig. Was tust du?

Ich höre weg. Das interessiert mich nicht.

4. Du sollst über einen anderen Mitschüler schlecht geredet haben. Nach der Schule will er dich verprügeln. Was tust du?

Weghören und dann mit dem Fahrrad nach Hause fahren.

5. Deine Mitschüler reden nicht mehr mit dir und du stehst alleine da. Was tust du?

Ich frage nach dem Grund und versuche, das dann mit denen zu klären. Ich will ja nicht alleine dastehen.

6. Ein Mitschüler haut dir nur so aus Spaß auf den Kopf. Was tust du?

Ich gebe dem einen Schlag auf den Kopf zurück.

7. Deine Federtasche ist wieder einmal weg. Du findest sie im Mülleimer wieder. Was tust du?

Ich frage nach, wer das war. Und dann würde ich es dem Lehrer sagen, dass derjenige mir ständig die Federtasche wegnimmt und sie in den Müll wirft.

8. Ein Mitschüler hat sich in der Mensa vorgedrängt. Was tust du?

Ich frage, was das soll und sage, dass er sich wieder hinten anstellen soll.

9. Ein Mitschüler schlägt dir mit Absicht das Pausenbrot aus der Hand. Was tust du?

Ich gehe zum Lehrer und sage dem das.

10. Du hast gehört, dass ein Mitschüler schlecht über deine Familie redet. Was tust du?

Den verhaue ich dann, wenn er nicht seinen Mund hält.

11. Ein Mitschüler hat dich mit seinem Handy auf der Toilette gefilmt und schickt den Film an seine Freunde weiter. Die lachen über dich. Was tust du?

Ich gehe zur Polizei und mache eine Anzeige.

12. Was ist für dich Gewalt? Kreuze an!

Schubsen

Schlagen

Beschimpfen

Beleidigen

Drohen

Lästern

Beleidigen/Beschimpfen/Demütigen durch SMS oder E-Mail

Mobbing

13. Wie schlichtest du Streit? (Mehrfachnennung möglich)

Ich rede erst mal mit denen und wenn ich gar nicht weiterweiß, dann haue ich drauf.

Geschlecht: w Alter: 14 Migrationshintergrund: ja Wohnort: Borssum

Interviewleitfaden

1. Du wirst kräftig geschubst und fällst hin. Was tust du?

Ich gehe zum Lehrer.

2. Ein Mitschüler bezeichnet dich als „Hurensohn/Schlampe“. Was tust du?

Ich würde was zurücksagen. Ich sage ihm, dass er dumm ist.

3. Ein Mitschüler macht sich vor anderen über deine neuen Schuhe lustig. Was tust du?

Ist mir egal.

4. Du sollst über einen anderen Mitschüler schlecht geredet haben. Nach der Schule will er dich verprügeln. Was tust du?

Ich ignoriere das.

5. Deine Mitschüler reden nicht mehr mit dir und du stehst alleine da. Was tust du?

Ich frage sie, was los ist.

6. Ein Mitschüler haut dir nur so aus Spaß auf den Kopf. Was tust du?

Ich frage, was das soll und sage es dem Lehrer.

7. Deine Federtasche ist wieder einmal weg. Du findest sie im Mülleimer wieder. Was tust du?

Ich gehe zum Lehrer und sage dem das.

8. Ein Mitschüler hat sich in der Mensa vorgedrängelt. Was tust du?

Ich frage, warum er das macht. Nächstes Mal soll er mich verlassen.

9. Ein Mitschüler schlägt dir mit Absicht das Pausenbrot aus der Hand. Was tust du?

Ich sag das dem Lehrer.

10. Du hast gehört, dass ein Mitschüler schlecht über deine Familie redet. Was tust du?

Ich sage ihm, dass er das lassen soll. Wenn er das nicht macht, dann verhaue ich ihn.

11. Ein Mitschüler hat dich mit seinem Handy auf der Toilette gefilmt und schickt den Film an seine Freunde weiter. Die lachen über dich. Was tust du?

Ich versuche herauszufinden, wer das war und gehe dann zum Lehrer.

12. Was ist für dich Gewalt? Kreuze an!

Schubsen

Schlagen

Beschimpfen

Beleidigen

Drohen

Lästern

Beleidigen/Beschimpfen/Demütigen durch SMS oder E-Mail

Mobbing

13. Wie schlichtest du Streit? (Mehrfachnennung möglich)

Ich beschimpfe andere dann oder gehe zum Lehrer.

Geschlecht: w Alter: 14 Migrationshintergrund: nein Wohnort: Borssum

Interviewleitfaden

1. Du wirst kräftig geschubst und fällst hin. Was tust du?

Ich gehe zum Lehrer.

2. Ein Mitschüler bezeichnet dich als „Hurensohn/Schlampe“. Was tust du?

Ich höre weg und gehe auch weg.

3. Ein Mitschüler macht sich vor anderen über deine neuen Schuhe lustig. Was tust du?

Ist mir egal, Hauptsache, ich habe überhaupt Schuhe.

4. Du sollst über einen anderen Mitschüler schlecht geredet haben. Nach der Schule will er dich verprügeln. Was tust du?

Ich gehe zum Lehrer.

5. Deine Mitschüler reden nicht mehr mit dir und du stehst alleine da. Was tust du?

Weiß ich nicht.

6. Ein Mitschüler haut dir nur so aus Spaß auf den Kopf. Was tust du?

Ich frage, was das soll und gehe zum Lehrer.

7. Deine Federtasche ist wieder einmal weg. Du findest sie im Mülleimer wieder. Was tust du?

Weiß ich nicht.

8. Ein Mitschüler hat sich in der Mensa vorgedrängelt. Was tust du?

Ich frage, warum er sich vordrängelt und wenn er sich nicht hinten anstellt, gehe ich zum Lehrer.

9. Ein Mitschüler schlägt dir mit Absicht das Pausenbrot aus der Hand. Was tust du?

Ich sage das dem Lehrer.

10. Du hast gehört, dass ein Mitschüler schlecht über deine Familie redet. Was tust du?

Ich sage ihm, dass er das lassen soll. Wenn er das nicht macht, dann sage ich das dem Lehrer.

11. Ein Mitschüler hat dich mit seinem Handy auf der Toilette gefilmt und schickt den Film an seine Freunde weiter. Die lachen über dich. Was tust du?

Keine Ahnung. Ist mir noch nicht passiert. Aber ich glaube, ich würde zum Lehrer gehen.

12. Was ist für dich Gewalt? Kreuze an!

Schubsen

Schlagen

Beschimpfen

Beleidigen

Drohen

Lästern

Beleidigen/Beschimpfen/Demütigen durch SMS oder E-Mail

Mobbing

13. Wie schlichtest du Streit? (Mehrfachnennung möglich)

Ich gehe zum Lehrer.

Geschlecht: m Alter: 15 Migrationshintergrund: nein Wohnort: Conrebbersweg

Interviewleitfaden

1. Du wirst kräftig geschubst und fällst hin. Was tust du?

Ich wehre mich. Ich würde zurückschubsen.

2. Ein Mitschüler bezeichnet dich als „Hurensohn/Schlampe“. Was tust du?

Das geht in ein Ohr rein und im anderen wieder raus.

3. Ein Mitschüler macht sich vor anderen über deine neuen Schuhe lustig. Was tust du?

Ich sage: „Deine Schuhe sehen auch ganz nett aus!“

4. Du sollst über einen anderen Mitschüler schlecht geredet haben. Nach der Schule will er dich verprügeln. Was tust du?

Ich warte nach der Schule auf den und wehre mich dann.

5. Deine Mitschüler reden nicht mehr mit dir und du stehst alleine da. Was tust du?

Ich frage, wo das Problem ist. Ich versuche das dann zu klären. Dann gucken, wie es weitergeht.

6. Ein Mitschüler haut dir nur so aus Spaß auf den Kopf. Was tust du?

Ich frage, was das soll.

7. Deine Federtasche ist wieder einmal weg. Du findest sie im Mülleimer wieder. Was tust du?

Ich frage, wer das war. Und mal gucken, was ich dann mache.

8. Ein Mitschüler hat sich in der Mensa vorgedrängelt. Was tust du?

Macht mir nichts aus. Hauptsache ich komme auch noch dran.

9. Ein Mitschüler schlägt dir mit Absicht das Pausenbrot aus der Hand. Was tust du?

Ich frage, was das soll, denn sage ich es dem Lehrer.

10. Du hast gehört, dass ein Mitschüler schlecht über deine Familie redet. Was tust du?

Da hab ich kein Erbarmen, da haue ich drauf.

11. Ein Mitschüler hat dich mit seinem Handy auf der Toilette gefilmt und schickt den Film an seine Freunde weiter. Die lachen über dich. Was tust du?

Ich frage, wer das war. Ich gehe zur Polizei.

12. Was ist für dich Gewalt? Kreuze an!

Schubsen

Schlagen

Beschimpfen

Beleidigen

Drohen

Lästern

Beleidigen/Beschimpfen/Demütigen durch SMS oder E-Mail

Mobbing

13. Wie schlichtest du Streit? (Mehrfachnennung möglich)

Weiß ich nicht.

Geschlecht: m Alter: 16 Migrationshintergrund: nein Wohnort: Barenburg

Interviewleitfaden

1. Du wirst kräftig geschubst und fällst hin. Was tust du?

Ich gehe zum Lehrer.

2. Ein Mitschüler bezeichnet dich als „Hurensohn/Schlampe“. Was tust du?

Ihn dumm angucken und sagen, was man sagt, ist man selber und dann weggehen.

3. Ein Mitschüler macht sich vor anderen über deine neuen Schuhe lustig. Was tust du?

Ich sage ihm, dass seine Schuhe auch nicht besser aussehen.

4. Du sollst über einen anderen Mitschüler schlecht geredet haben. Nach der Schule will er dich verprügeln. Was tust du?

Ich warte auf den und stell mich der Sache.

5. Deine Mitschüler reden nicht mehr mit dir und du stehst alleine da. Was tust du?

Ich frage, was los ist und versuche, das zu klären.

6. Ein Mitschüler haut dir nur so aus Spaß auf den Kopf. Was tust du?

Ich gebe ihm `ne Kopfnuss zurück. Ganz einfach, selber schuld.

7. Deine Federtasche ist wieder einmal weg. Du findest sie im Mülleimer wieder. Was tust du?

Ich will wissen, wer das war und warum er das immer macht.

8. Ein Mitschüler hat sich in der Mensa vorgedrängelt. Was tust du?

Ihn da wegziehen und mich da wieder hinstellen.

9. Ein Mitschüler schlägt dir mit Absicht das Pausenbrot aus der Hand. Was tust du?

Ich hebe es auf und klatsch es ihm ins Gesicht.

10. Du hast gehört, dass ein Mitschüler schlecht über deine Familie redet. Was tust du?

Keiner hat das Recht, schlecht über meine Familie zu reden. Ich haue ihn kopfüber in die Mülltonne.

11. Ein Mitschüler hat dich mit seinem Handy auf der Toilette gefilmt und schickt den Film an seine Freunde weiter. Die lachen über dich. Was tust du?

Ich versuche herauszufinden, wer das war und mache dann eine Anzeige.

12. Was ist für dich Gewalt? Kreuze an!

Schubsen

Schlagen

Beschimpfen

Beleidigen

Drohen

Lästern

Beleidigen/Beschimpfen/Demütigen durch SMS oder E-Mail

Mobbing

13. Wie schlichtest du Streit? (Mehrfachnennung möglich)

Ich versuche das erstmal mit Reden zu klären, wenn das nicht hilft, haue ich auch mal drauf.

Anhang 3: Leitfadeninterview mit Schülern ohne „Faustlos“

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Sommersemester 2010



Geschlecht: m Alter: 15 Migrationshintergrund: nein Wohnort: Transvaal

Interviewleitfaden

1. Du wirst kräftig geschubst und fällst hin. Was tust du?

Ich würde denjenigen hauen.

2. Ein Mitschüler bezeichnet dich als „Hurensohn/Schlampe“. Was tust du?

Denjenigen würde ich auch hauen.

3. Ein Mitschüler macht sich vor anderen über deine neuen Schuhe lustig. Was tust du?

Ich würde ähnlich passende Wörter zurücksagen. Zum Beispiel, dass er sich erstmal selbst angucken soll.

4. Du sollst über einen anderen Mitschüler schlecht geredet haben. Nach der Schule will er dich verprügeln. Was tust du?

Ich würde mich demjenigen stellen. Ich würde ihm sagen, dass ich nichts gesagt habe und wenn er dann immer noch meint, dass er mich schlagen will, dann kann er das ja mal versuchen.

5. Deine Mitschüler reden nicht mehr mit dir und du stehst alleine da. Was tust du?

Puh..was würde ich machen? Weiß ich nicht. In so einer Situation war ich noch nie. Aber ich glaube, dass mir das egal wäre.

6. Ein Mitschüler haut dir nur so aus Spaß auf den Kopf. Was tust du?

Ich würde zurückhauen und auch sagen, war ja nur Spaß.

7. Deine Federtasche ist wieder einmal weg. Du findest sie im Mülleimer wieder. Was tust du?

Ich würde mir den Verursacher packen und das dann klären. Ich kläre das aber nicht so, wie Sie das vielleicht denken. Ich würde handgreiflich werden.

8. Ein Mitschüler hat sich in der Mensa vorgedrängt. Was tust du?

Ich würde ihn treten, auch wenn daraus eine Schlägerei werden könnte.

9. Ein Mitschüler schlägt dir mit Absicht das Pausenbrot aus der Hand. Was tust du?

Ich würde mir denjenigen packen. Ich würde ihn gegen eine Wand drücken und ihm sagen, dass, wenn er das noch mal macht, dass es dann richtig Ärger gibt. Dann ist er bestimmt so eingeschüchtert, dass er das nicht wieder macht. So wäre für mich die Sache geklärt.

10. Du hast gehört, dass ein Mitschüler schlecht über deine Familie redet. Was tust du?

Den würde ich mir packen. Auf jeden Fall. Der kriegt eine drauf. Das wäre dann Kurzschluss. Meine Familie geht andere zu 100 Prozent nichts an.

11. Ein Mitschüler hat dich mit seinem Handy auf der Toilette gefilmt und schickt den Film an seine Freunde weiter. Die lachen über dich. Was tust du?

Also so eine Situation hab ich auch noch nicht erlebt, aber ich würde denjenigen suchen, der das gemacht hat und den dann schlagen. Dann würde ich mir alle schnappen, die das Video haben und sie zwingen, das Video zu löschen. Und wenn die das nicht machen, dann kriegen die auch eine drauf. Die Sache ist für mich dann geklärt, wenn ich wieder ohne Gelächter durch die Schule gehen kann.

12. Was ist für dich Gewalt? Kreuze an!

- X Schubsen
- X Schlagen
- X Beschimpfen
- X Beleidigen
- X Drohen
- X Lästern
- X Beleidigen/Beschimpfen/Demütigen durch SMS oder E-Mail
- X Mobbing

13. Wie schlichtest du Streit? (Mehrfachnennung möglich)

Wenn andere sich streiten, dann würde ich mich da nicht einmischen, das hat ja nichts mit mir zu tun. Ich würde nur zugucken.

Wenn sich aber Freunde von mir prügeln, dann würde ich mich einmischen. Ich würde mit denen reden und ihnen sagen, dass man sich nicht schlägt.

Wenn ich mit jemandem Streit habe, versuche ich das erst mit Reden zu klären, wenn das aber nicht hilft, dann schlage ich mich auch.

Geschlecht: m Alter: 15 Migrationshintergrund: nein Wohnort: Borssum

Interviewleitfaden

1. Du wirst kräftig geschubst und fällst hin. Was tust du?

Ja..ehm..ich würde erstmal mit demjenigen reden und versuchen, es zu klären. Es gibt ja nun den Trainingsraum, wo wir hin müssen, wenn wir uns daneben benommen haben. Wir müssen dann dahin gehen und aufschreiben, was vorgefallen ist. Das ist nicht so gut. Das will ich mir lieber sparen.

2. Ein Mitschüler bezeichnet dich als „Hurensohn/Schlampe“. Was tust du?

Erst würde ich ihn auch beschimpfen und ihn dann hauen.

3. Ein Mitschüler macht sich vor anderen über deine neuen Schuhe lustig. Was tust du?

Ich würde sagen, dass seine Schuhe selber hässlich sind.

4. Du sollst über einen anderen Mitschüler schlecht geredet haben. Nach der Schule will er dich verprügeln. Was tust du?

Ich würde ihm sagen, dass das total schwachsinnig ist. Wenn er mich immer noch verprügeln wollte, würde ich schnell versuchen nach Hause zu kommen.

5. Deine Mitschüler reden nicht mehr mit dir und du stehst alleine da. Was tust du?

Ich würde dann eben alles alleine machen. Schön wäre das zwar nicht, aber ich würde das so hinnehmen.

6. Ein Mitschüler haut dir nur so aus Spaß auf den Kopf. Was tust du?

Ich würde auf den Kopf oder woanders hin zurückhauen und dann auch sagen, das war ja nur Spaß.

7. Deine Federtasche ist wieder einmal weg. Du findest sie im Mülleimer wieder. Was tust du?

Ich würde herausfinden, wer das war und dann würde ich die Federtasche von demjenigen auch in den Müll werfen.

8. Ein Mitschüler hat sich in der Mensa vorgedrängt. Was tust du?

Ich würde ihn da wegschubsen und mich wieder auf meinen Platz stellen.

9. Ein Mitschüler schlägt dir mit Absicht das Pausenbrot aus der Hand. Was tust du?

Ich würde mir denjenigen packen und sagen, dass er mir morgen ein neues Brot mitbringen soll oder mir Geld geben, damit ich mir in der Cafeteria etwas kaufen kann.

10. Du hast gehört, dass ein Mitschüler schlecht über deine Familie redet. Was tust du?

Wenn jemand über meine Familie reden würde? Die ist mir echt wichtig. Den würde ich gleich verhauen.

11. Ein Mitschüler hat dich mit seinem Handy auf der Toilette gefilmt und schickt den Film an seine Freunde weiter. Die lachen über dich. Was tust du?

Ich würde denjenigen erstmal hauen. Und dann ist das sexuelle Belästigung, das darf man nicht filmen, deshalb würde ich denjenigen bei der Polizei anzeigen.

12. Was ist für dich Gewalt? Kreuze an!

- X Schubsen
- X Schlagen
- X Beschimpfen
- X Beleidigen
- X Drohen
- X Lästern
- X Beleidigen/Beschimpfen/Demütigen durch SMS oder E-Mail
- X Mobbing

13. Wie schlichtest du Streit? (Mehrfachnennung möglich)

Wenn sich welche streiten, dann würde ich die Schüler erstmal auseinander halten, damit das nicht ausartet.

Wenn ich mit jemandem Ärger habe, dann rede ich mit dem oder gehe zur Lehrerin, die klärt das dann für mich.

Geschlecht: m Alter: 16 Migrationshintergrund: nein Wohnort: Barenburg

Interviewleitfaden

1. Du wirst kräftig geschubst und fällst hin. Was tust du?

Ich würde denjenigen hauen.

2. Ein Mitschüler bezeichnet dich als „Hurensohn/Schlampe“. Was tust du?

Ich würde fragen, warum derjenige so etwas zu mir gesagt hat und wenn der das dann abstreitet, dann würde ich ihn hauen.

3. Ein Mitschüler macht sich vor anderen über deine neuen Schuhe lustig. Was tust du?

Ich würde sagen, guck erstmal deine Schuhe an. Ich konnte mir wenigstens solche Schuhe leisten, im Gegensatz zu dir.

4. Du sollst über einen anderen Mitschüler schlecht geredet haben. Nach der Schule will er dich verprügeln. Was tust du?

Ich würde mich nach der Schule mit ihm treffen, um das zu klären. Und wenn der mich hauen will, dann soll er das machen, das kriegt der dann auch zurück.

5. Deine Mitschüler reden nicht mehr mit dir und du stehst alleine da. Was tust du?

Ich würde dann eben alles alleine durchziehen. Ist zwar langweilig, das ist klar, aber dann kann man dann eben nichts tun.

6. Ein Mitschüler haut dir nur so aus Spaß auf den Kopf. Was tust du?

Ich haue zurück und sage: „War ja nur Spaß.“

7. Deine Federtasche ist wieder einmal weg. Du findest sie im Mülleimer wieder. Was tust du?

Ich würde herausfinden, wer das war und dann würde ich seine Federtasche auch in den Müll werfen.

8. Ein Mitschüler hat sich in der Mensa vorgedrängt. Was tust du?

Ich würde das einfach ignorieren und stehenbleiben.

9. Ein Mitschüler schlägt dir mit Absicht das Pausenbrot aus der Hand. Was tust du?

Ich würde mir denjenigen zur Brust nehmen und sagen, dass das Brot Geld gekostet hat und er mir deswegen ein Euro geben soll, damit ich mir was Neues kaufen kann. Oder er kauft es für mich, ein Brötchen oder so. Das soll er dann aber gleich machen, damit ich noch mein Frühstück bekomme.

10. Du hast gehört, dass ein Mitschüler schlecht über deine Familie redet. Was tust du?

Wenn irgendjemand etwas über meine Familie sagt, dann verhaue ich den. Natürlich, denn die sind mir wichtig.

11. Ein Mitschüler hat dich mit seinem Handy auf der Toilette gefilmt und schickt den Film an seine Freunde weiter. Die lachen über dich. Was tust du?

Ich würde den bei der Polizei anzeigen. Und wenn das dann geklärt ist, würde ich den Typen erstmal kräftig auslachen. Der hat dann nämlich Pech gehabt.

12. Was ist für dich Gewalt? Kreuze an!

Schubsen

Schlagen

Beschimpfen

Beleidigen

Drohen

Lästern

Beleidigen/Beschimpfen/Demütigen durch SMS oder E-Mail

Mobbing

13. Wie schlichtest du Streit? (Mehrfachnennung möglich)

Wenn andere sich streiten, dann würde ich stumpf stehenbleiben und zugucken. Wenn ich selber am Streit beteiligt bin, versuche ich, das erst mit Reden zu klären, wenn das nicht hilft, kriegt der eben Prügel.

Geschlecht: m Alter: 16 Migrationshintergrund: nein Wohnort: Barenburg

Interviewleitfaden

1. Du wirst kräftig geschubst und fällst hin. Was tust du?

Ich würde erstmal fragen, warum er mich geschubst hat. Je nach dem, was derjenige sagt, würde ich entweder nichts machen oder zurückschubsen.

2. Ein Mitschüler bezeichnet dich als „Hurensohn/Schlampe“. Was tust du?

Ich würde erst fragen, warum er das zu mir gesagt hat und ihn dann schlagen.

3. Ein Mitschüler macht sich vor anderen über deine neuen Schuhe lustig. Was tust du?

Ich würde sagen, guck deine Schuhe mal an, das sind voll die billigen Dinger. Die hast du bestimmt auf der Straße gefunden.

4. Du sollst über einen anderen Mitschüler schlecht geredet haben. Nach der Schule will er dich verprügeln. Was tust du?

Ich würde fragen, warum er mich hauen will und wenn er dann sagt, dass er mich hauen will, weil ich etwas gesagt haben soll, dann würde ich ihm sagen, dass das nicht stimmt. Wenn er mich dann haut, haue ich ihn zurück.

5. Deine Mitschüler reden nicht mehr mit dir und du stehst alleine da. Was tust du?

Ich würde mich damit abfinden, dass das so ist und alles alleine machen.

6. Ein Mitschüler haut dir nur so aus Spaß auf den Kopf. Was tust du?

Ich haue zurück. Das wäre dann auch nur Spaß.

7. Deine Federtasche ist wieder einmal weg. Du findest sie im Mülleimer wieder. Was tust du?

Ich würde die Federtasche nehmen und demjenigen solange um die Ohren hauen, bis er sagt, dass er das nie wieder macht.

8. Ein Mitschüler hat sich in der Mensa vorgedrängelt. Was tust du?

Ist mir egal, dann haue ich dem eine paar auf die Nase.

9. Ein Mitschüler schlägt dir mit Absicht das Pausenbrot aus der Hand. Was tust du?

Ich würde mir denjenigen packen und ihm das Brot vom Boden ins Gesicht schmieren. Dann würde ich fragen: „Na, wie schmeckt mein Brot vom Boden? Lecker, was?“

10. Du hast gehört, dass ein Mitschüler schlecht über deine Familie redet. Was tust du?

Auf jeden Fall würde ich mir denjenigen packen und schlagen, weil keiner das Recht hat, irgendetwas über meine Familie zu sagen. Das geht andere wirklich nichts an. Und wenn dann jemand meint, Scheiße über meine Familie zu labern, dann kriegt der eben eins in die Fresse.

11. Ein Mitschüler hat dich mit seinem Handy auf der Toilette gefilmt und schickt den Film an seine Freunde weiter. Die lachen über dich. Was tust du?

Ich würde den suchen, der gefilmt hat und würde mir dann dessen Handy nehmen, um den Film zu löschen. Dann würde ich es kaputtbrechen. Die anderen, die den Film auch haben, sollen das auch löschen, sonst mache ich deren Handys auch noch kaputt.

12. Was ist für dich Gewalt? Kreuze an!

- Schubsen
- X Schlagen
- Beschimpfen
- Beleidigen
- X Drohen
- Lästern
- Beleidigen/Beschimpfen/Demütigen durch SMS oder E-Mail
- Mobbing

13. Wie schlichtest du Streit? (Mehrfachnennung möglich)

Also, wenn das keiner von meinen Kollegen wäre, dann würde ich mich da gar nicht einmischen. Ich hab damit nichts zu tun und ich würde dann weggehen. Wenn ich oder meine Kollegen Ärger haben, dann würde ich mich natürlich einmischen. Und je nachdem, was dann passiert, haue ich drauf oder rede mit denen.

Geschlecht: m Alter: 15 Migrationshintergrund: nein Wohnort: Tholenswehr

Interviewleitfaden

1. Du wirst kräftig geschubst und fällst hin. Was tust du?

Ich würde erstmal gucken, ob das Absicht oder Spaß war. Wenn es Absicht war, würde ich zurückschlagen. Wenn es nur Spaß war, würde ich es dabei belassen.

2. Ein Mitschüler bezeichnet dich als „Hurensohn/Schlampe“. Was tust du?

Ich würde ihn auch als Hurensohn bezeichnen.

3. Ein Mitschüler macht sich vor anderen über deine neuen Schuhe lustig. Was tust du?

Ich würde mich da gar nicht darüber aufregen. Das ist mir echt zu blöd.

4. Du sollst über einen anderen Mitschüler schlecht geredet haben. Nach der Schule will er dich verprügeln. Was tust du?

Ich würde erstmal fragen, wer gesagt hat, dass ich was gesagt haben soll. Und wenn derjenige dann so ein Sturkopf wäre und das nicht verstehen will, dass ich das nicht gesagt habe, dann würde ich ihn auch beschimpfen und schlagen.

Und wenn er mir sagt, wer über mich so ein Mist verbreitet, dann würde ich mit dem noch mal reden und ihm sagen, dass derjenige das lassen soll.

5. Deine Mitschüler reden nicht mehr mit dir und du stehst alleine da. Was tust du?

Ich weiß nicht genau. Ich kann mir das auch nur schlecht vorstellen. Aber wenn so etwas passieren würde, dann wäre mir das ziemlich egal. Ich sitze hier eh nur meine Zeit ab.

6. Ein Mitschüler haut dir nur so aus Spaß auf den Kopf. Was tust du?

Ich würde ihm eine Backpfeife geben und ihm sagen, dass er das lassen soll und mich nicht anpacken soll.

7. Deine Federtasche ist wieder einmal weg. Du findest sie im Mülleimer wieder. Was tust du?

Ich würde mir denjenigen suchen, der das war und zu ihm sagen, dass, wenn er das noch einmal macht, ich seine Schultasche aus dem Fenster schmeiße.

8. Ein Mitschüler hat sich in der Mensa vorgedrängelt. Was tust du?

Ich würde demjenigen sagen, dass er sich da wieder anstellen soll, wo er stand.

9. Ein Mitschüler schlägt dir mit Absicht das Pausenbrot aus der Hand. Was tust du?

Ich würde denjenigen ganz einfach, ganz stumpf, schlagen.

10. Du hast gehört, dass ein Mitschüler schlecht über deine Familie redet. Was tust du?

Also, wenn ich das hören würde, dann würde ich denjenigen schlagen. Wenn ich das nicht selber gehört habe, dann würde ich erst gucken, ob das auch stimmt, dass jemand etwas über meine Familie gesagt hat.

11. Ein Mitschüler hat dich mit seinem Handy auf der Toilette gefilmt und schickt den Film an seine Freunde weiter. Die lachen über dich. Was tust du?

Ich würde denjenigen schlagen und sein Handy durchbrechen. Ganz einfach. Und von den anderen würde ich mir einfach die Handys nehmen und das Video löschen.

12. Was ist für dich Gewalt? Kreuze an!

Schubsen

X Schlagen

Beschimpfen

Beleidigen

X Drohen

Lästern

Beleidigen/Beschimpfen/Demütigen durch SMS oder E-Mail

Mobbing

13. Wie schlichtest du Streit? (Mehrfachnennung möglich)

Also, wenn sich zwei streiten, die ich nicht kenne, dann ist mir das völlig egal. Das ist nicht mein Ding. Und solange einer gegen einen kämpft, ist das ja auch gerecht. Wenn mehrere gegen einen kämpfen, dann kann ich da auch nichts tun. Das hab ich schon oft genug gesehen. Da hält man sich am besten raus, bevor man selbst noch auf die Fresse kriegt.

Wenn ich selbst beteiligt bin, dann kommt es darauf an, was der andere gemacht hat. Wenn es für mich schlimm ist, würde ich mich auch schlagen. Ein Beispiel wäre, wenn die mich beklaue. Sonst versuche ich es mit Reden.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen als Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.